



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Lectura una estrategia para el aprendizaje del vocabulario
alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros

AUTORA:

Puente Zapata, Gina Elizabeth (orcid.org/0000-0003-0478-8977)

ASESORA:

Dra. Sanchez Aguirre, Flor de María (orcid.org/0000-0001-6416-6817)

CO-ASESOR:

Mg. Bellido García, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación Intercultural

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis padres por su apoyo. A mi esposo por su compañía, a mis hijos, Adrian y Sol, que con su amor y comprensión son el soporte para poder lograr lo que me propongo en la vida, además de ser mi fuerza e inspiración día a día.

Agradecimiento

A Dios, por darme luz en el camino, esperanza y fortaleza para sobrellevar las pruebas que se presentan en mi vida. Y sobre todo por la vida que me da cada nuevo día junto a mi familia.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1 Tipo y diseño de investigación	16
3.2 Variables y operacionalización	17
3.3 Población, muestra y muestreo	18
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5 Procedimientos	21
3.6 Método de análisis de datos	23
3.7 Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	37
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	45
ANEXOS	50

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	<i>Esquema de diseño cuasiexperimental.</i>	17
Tabla 2	<i>Manipulación o control de variables</i>	23
Tabla 3	<i>Rangos con signo Wilcoxon del pretest del grupo control y grupo experimental.</i>	30
Tabla 4	<i>Estadísticos de prueba. Niveles en el pretest del grupo control y grupo experimental.</i>	30
Tabla 5	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental.</i>	31
Tabla 6	<i>Estadísticos de prueba. Niveles en la post prueba del grupo control y grupo experimental.</i>	31
Tabla 7	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba y post prueba del grupo experimental.</i>	32
Tabla 8	<i>Estadísticos de prueba. Niveles en la pre y post prueba del grupo experimental.</i>	32
Tabla 9	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba del grupo control y grupo experimental de amplitud de vocabulario.</i>	33
Tabla 10	<i>Estadísticos de prueba. Niveles de la dimensión Amplitud en la preprueba del grupo control y experimental.</i>	33
Tabla 11	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Amplitud de vocabulario.</i>	34
Tabla 12	<i>Estadísticos de prueba. Niveles de la dimensión Amplitud en la post prueba del grupo control y experimental.</i>	34
Tabla 13	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la pre y post prueba del grupo experimental de la dimensión Amplitud de vocabulario.</i>	35
Tabla 14	<i>Estadísticos de prueba. Niveles en la pre y post prueba de la dimensión Amplitud del grupo experimental.</i>	35
Tabla 15	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Profundidad</i>	37

	<i>de vocabulario.</i>	
Tabla 16	<i>Estadísticos de prueba. Niveles de la dimensión Profundidad en la preprueba del grupo control y experimental.</i>	37
Tabla 17	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Profundidad de vocabulario.</i>	37
Tabla 18	<i>Estadísticos de prueba. Niveles de la dimensión Profundidad en la postprueba del grupo control y experimental.</i>	38
Tabla 19	<i>Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba y post prueba del grupo experimental de la dimensión Profundidad de vocabulario.</i>	39
Tabla 20	<i>Estadísticos de prueba. Niveles de la dimensión Profundidad en la pre y post prueba del grupo experimental.</i>	39

Índice de figuras

		Pág.
Figura 1	<i>Fórmula de la ecuación K(20) Kuder-Richardson</i>	21
Figura 2	<i>Comparación de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el pretest del grupo control y grupo experimental.</i>	26
Figura 3	<i>Comparación de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el post test del grupo control y grupo experimental.</i>	27
Figura 4	<i>Comparación de los porcentajes según rangos del pretest de los grupos control y experimental.</i>	28
Figura 5	<i>Comparación de los porcentajes según rangos del post test de los grupos control y experimental.</i>	29

Resumen

La orientación de esta investigación fue demostrar que la lectura como estrategia pedagógica influye en el aprendizaje del vocabulario alemán. La metodología se realizó dentro del positivismo como paradigma, mediante investigación cuantitativa, fue de tipo aplicada y de diseño cuasiexperimental. La muestra de estudio se aplicó a 60 estudiantes, de las cuales 30 fueron del grupo experimental y 30 del grupo control. Los resultados demostraron que el grupo control mantuvo sus resultados entre el pretest y el post test. Concluyendo que la lectura como estrategia para el aprendizaje de vocabulario alemán mejoró los resultados en el grupo experimental, que inició con 10% en el rango alto, 66% en el rango medio alto y 27% en el rango medio bajo, terminando luego del periodo de intervención con 80% en el rango alto, y 20% en el rango medio alto.

Palabra claves: alemán, lectura, vocabulario, lengua extranjera.

Abstract

The orientation of this research was to demonstrate that reading as a pedagogical strategy influences the learning of German vocabulary. The methodology was carried out within positivism as a paradigm, through quantitative research, it was of an applied type and of a quasi-experimental design. The study sample was applied to 60 students, of which 30 were from the experimental group and 30 from the control group. The results showed that the control group maintained its results between the pretest and the posttest. Concluding that reading as a strategy for learning German vocabulary improved the results in the experimental group, which began with 10% in the high range, 66% in the upper middle range and 27% in the lower middle range, ending after the period of intervention with 80% in the high range, and 20% in the medium high range.

Keywords: german, reading, vocabulary, foreign language.

I. INTRODUCCIÓN

El estudio se basa en la necesidad de que niñas hispanohablantes aprendan mejor el alemán. En este trabajo se propone la lectura como estrategia didáctica para el aprendizaje del vocabulario alemán, debido a que cuando se lee, pasiva e intuitivamente se aprende, además se repasa vocabulario y gramática. Cuando se observa la misma palabra en múltiples contextos, se puede entender el significado sin el uso del diccionario. (Mundo alemán, 2016)

En referencia a los idiomas del mundo y aunque es considerado difícil, el idioma alemán traspasa fronteras por ser considerado de gran importancia. En Europa hay casi 100 millones de hablantes nativos (Flores, 2022). También es el idioma oficial de Austria, Suiza, Luxemburgo o Bélgica. Es segunda o tercera lengua en Dinamarca, Eslovenia, Holanda y Polonia. El idioma alemán da la oportunidad de trabajar en Alemania y en países como Austria y Suiza. Es el idioma más hablado en Europa después del ruso. Se puede tener la opción de trabajar en España, en empresas alemanas, como BMW, Bosch o Siemens. Del mismo modo, la industria de la hospitalidad necesita personal para hacer frente a la gran cantidad de turistas de habla alemana. Este idioma ofrece la posibilidad de estudiar en una universidad alemana reconocida internacionalmente, especialmente en el campo de la ciencia y la tecnología. Después del inglés, el alemán es el idioma más importante. Idioma hablado en ambas áreas. Para promover la investigación, el gobierno alemán ofrece numerosas becas (Varela, 2016).

Muy pocos países latinoamericanos tienen hablantes de más de un idioma, los hablantes de español aún encuentran muchas dificultades a la hora de aprender un nuevo idioma, la mayoría opta por el inglés y sienten que es todo un desafío. Sin embargo, aprender el idioma alemán, puede resultar más fácil en lo que respecta a su pronunciación, mas no en su escritura dejando de ser atrayente si lo comparamos con el español. (Llorente, 2017). Así, menos de 2 millones de hablantes de alemán se encuentran en la parte Sur de América, de estos la mayoría son de Brasil con 1,5 millones, luego sigue Argentina con unas 400.000 personas, continúa Ecuador con algo de 112.000, posteriormente Paraguay, Uruguay y Chile, con 58.000, 27.000 y 20.000 respectivamente (Lyons, 2022). Frente a esta información nos damos cuenta de que Perú no está en la lista.

El Goethe Institut de Lima, otorga una certificación oficial, pero sólo a partir de los 14 años. Otra opción la encontramos en algunas escuelas de Lima; hay 6 colegios que brindan el idioma desde el nivel inicial, con certificación, el más importante es el colegio Alexander von Humboldt, también podemos encontrar al Reina del Mundo, Weberbauer, Pestalozzi, Santa Ursula y al Beata Inmelda.

El discurso general, tanto de estudiantes como de profesores es que el alemán es un idioma particularmente difícil para los hablantes de español, porque aprenderlo significa ir más allá del romance y entrar en una familia lingüística completamente nueva (Vilar, 2014).

El trabajo que se realizó en esta investigación fue el de fomentar la lectura en alemán en niñas de segundo grado del nivel primaria, que según Betteheim y Zelan (2015), saber leer con facilidad presupone el dominio de habilidades relacionadas, como saber interpretar y pronunciar palabras desconocidas.

En el colegio las niñas inician el aprendizaje del idioma desde los 3 años, sin embargo, al entrar a la primaria empiezan con muchas falencias, olvidan mucho de lo que trabajan en los años anteriores y se va evidenciando en los momentos de interacción durante las clases, sobre todo en los momentos en que tienen evaluaciones, pues muy pocas niñas obtienen logro, la gran mayoría está siempre en proceso y un porcentaje en inicio. Muchos conocimientos no se consolidan, el vocabulario y su contexto no son bien utilizados. A partir del 2do grado de primaria se requiere que las niñas puedan comprender mucho más del idioma, que no sólo participen activamente, sino correctamente, con pronunciación adecuada. Es un grado importante, pues se inicia activamente con las lecturas y se utiliza un libro con mucho contenido, que se requiere avanzar según lo que establece el plan anual y esto ocasiona que no se hagan los ejercicios ni repases necesarios para ahondar en los temas, lo que evita que se interioricen conocimientos importantes, que después se reflejan en su inadecuada o nula participación, esperando en su mayoría las respuestas del profesor o mostrando inseguridad a la hora de responder. Aquí se puede mencionar a Hjetland et al. (2020) quienes, en un estudio longitudinal de la mejora continua en la comprensión lectora, concluyeron que con estrategias desde la infancia pueden los alumnos entender mejor lo que leen en todo curso escolar.

Gottheil et al., (2019) opinan que el vocabulario juega un papel importante en el desarrollo y desempeño de varias habilidades cognitivas que se desarrollan a través de sus dos dimensiones que son amplitud y profundidad respectivamente. Brevik (2019) notó que si los educadores instruyen a sus estudiantes a trabajar con diferentes tipos de texto de forma guiada ayuda al discente. Aquí vale la pena mencionar el estudio de Muñoz y Melenge (2017) que haciendo énfasis en la conciencia fonológica lograron cambios en sus alumnos, algo que se desarrolla también en el presente estudio de investigación con respecto a la lectura y lograr incrementar, el vocabulario, que es la variable dependiente, ya que el vocabulario es el conocimiento de las palabras que una persona procesa y conoce.

Por lo anteriormente señalado, esta investigación presenta como problema general: ¿De qué manera influye la lectura como estrategia en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima? Y como problemas específicos: ¿De qué manera influye la lectura como estrategia de aprendizaje en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima? y ¿De qué manera influye la lectura como estrategia de aprendizaje en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima?

El enfoque de este trabajo será constructivismo, según Piaget, los niños al interactuar con lo que los rodea construyen sus propios conocimientos, en donde se deben cumplir ciertas etapas para que vayan incrementando las capacidades mentales. Ellos aprenden sobre el mundo a través de experiencias sensoriales y actividades motoras. Según la teoría cognitiva, los niños resuelven problemas a través de representaciones verbales, de símbolos mentales, juegos simbólicos e imitación retardada; dándoles el significado de un símbolo, ya sea escrito o hablado. En relación con este tema Papalia y Wendkors (1997) indicaron que conocer los símbolos de las cosas nos ayuda a pensar, recordar y hablar sobre ellas y sus propiedades sin tener que enfrentarlas. Los niños ahora pueden usar palabras para describir cosas y eventos inexistentes que no están sucediendo actualmente. Ahora pueden aprender no solo a través de sensaciones y acciones, sino también a través de pensamientos simbólicos, acciones y las consecuencias de las acciones. Siendo el infante el único constructor de su pensamiento y lenguaje. (Sánchez et al., 2021).

La realidad actual demuestra que el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo el alemán uno de los idiomas más importantes, es imprescindible, se puede decir entonces que este trabajo tiene el propósito de presentar como justificación teórica a la lectura como una estrategia en el aprendizaje del idioma alemán, logrando que con distintas estrategias, ampliar y mejorar su vocabulario. Siendo el vocabulario, una variable crucial para el aprendizaje, comprensión y el desarrollo en la lengua extranjera alemana, su medición y manejo exigen el desarrollo y verificación de las teorías que la sustentan, así que con esta investigación se contribuyó con el enriquecimiento de literatura científica sobre este concepto, sobre todo porque se aplicó sobre una población nueva, pues son sólo niñas de 2do grado.

La justificación epistemológica consiste en el análisis que se hizo sobre la incidencia de la lectura en el aprendizaje de vocabulario durante las sesiones de aprendizaje en la enseñanza del idioma alemán, que como nos indica el constructivismo, el conocimiento se entiende como construcciones individuales de cada sujeto, que se van generando a diario como resultado de la interacción de factores cognitivos y sociales (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016), así pues brindó resultados cuantitativos a través de la recopilación de los datos obtenidos en el tiempo que duró la investigación. La justificación metodológica permitió utilizar la estrategia diagrama de investigación activa en la elaboración del fundamento teórico (Sánchez et al., 2022) y radica en la elaboración del instrumento que se basó en la lectura, para el desarrollo académico de la institución mencionada y poder llevar a cabo la siguiente investigación.

El instrumento pasó por validación de expertos y además por el proceso de confiabilidad, demostrando ser apropiado para el estudio, por tanto, podría ser utilizado como modelo para futuras investigaciones.

Finalmente, la justificación práctica que va a contribuir a la solución problemática señalada y que podría brindar a la institución y a los docentes una opción de mejora en el trabajo con las niñas durante su aprendizaje del idioma; se brindan por tanto algunas pautas y/o recomendaciones al final del estudio como alternativas de solución al problema presentado.

El objetivo general de esta investigación fue demostrar la influencia de la lectura como estrategia en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, y como objetivos específicos: demostrar la influencia de la

lectura como estrategia de aprendizaje en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima y demostrar la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima.

Se tiene como hipótesis general; que existe influencia de la lectura como estrategia en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria. Siendo las hipótesis específicas: que existe influencia de la lectura como estrategia en el aprendizaje de la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria y que existe influencia de la lectura como estrategia en el aprendizaje de la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria.

II. MARCO TEÓRICO

Se aprende a leer muchas veces desde temprana edad puede ser en casa, luego en el colegio, y cada niño va consolidando sus aprendizajes a lo largo del tiempo que sigue siendo estudiante. Leer no es tan simple, es necesario el aprendizaje de estrategias lectoras como apoyo en este maravilloso camino, para la comprensión y construcción de significados en diversos tipos de textos, ya sean estos de índole académico o de recreación. La lectura es de gran importancia en una sociedad en proceso de transformación como la nuestra, ya que es un medio poderoso para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del ser humano, constituyendo parte integral de la sociedad y sobre todo pensando en la formación de una nueva generación (Domínguez-Domínguez et al, 2015).

La enseñanza del idioma alemán no es algo común en nuestro país, tampoco hay demasiadas investigaciones de este idioma a nivel internacional, los trabajos encontrados tienen sobre todo información respecto al proceso de leer y al vocabulario de español o inglés como lenguas extranjeras. Se toman entonces en cuenta 5 estudios nacionales y otros 5 internacionales.

Se pueden citar una serie de estudios comenzando con nuestra primera variable, la lectura. La lectura es ahora reconocida como una estrategia esencial para la construcción de significado y juega un papel clave. Es un tema importante y valioso en el aprendizaje escolar. Cuando se domina, se convierte en una importante herramienta para la adquisición de nuevos conocimientos y el éxito académico. Sin embargo, dado que el objetivo final del proceso de comprensión

lectora es comprender el texto, la comprensión lectora implica que el lector active una serie de procesos que se convierten en actividades más o menos cognitivas para inferir el significado y la información contenida en el texto (Willems et al., 2016).

Calderón et al., (2022) concluyeron que, en la actualidad la virtualización ha cambiado la perspectiva de la educación a nivel mundial, trayendo consigo muchos retos y desafíos por abordar. El propósito de este trabajo es analizar la prevalencia de juegos de comprensión lectora entre estudiantes de primaria en la región Lima de Perú durante la pandemia. Con un enfoque hipotético-deductivo, la investigación utiliza métodos fundamentales, descriptivos, relacionales, transversales y cuantitativos. Se administraron dos cuestionarios a 90 estudiantes de primaria; el primer cuestionario se utilizó para analizar las variables independientes del juego con un total de 18 ítems; el segundo cuestionario se utilizó para la variable dependiente alfabetización con 21 ítems. Los resultados muestran que el juego hace un aporte técnico y analítico a las actividades y componentes dinámicos y mecánicos de la comprensión lectora, especialmente en textos escritos y el uso del razonamiento para generar procesos interpretativos en los estudiantes. Se concluyó que los juegos tienen un impacto en la comprensión lectora y su uso ha apoyado digitalmente el proceso de aprendizaje en la enseñanza de los estudiantes desde el inicio de la pandemia. Así también Zamalloa (2021) en su investigación, presentó la implementación del aprendizaje de habilidades lectoras para niños de primaria en una escuela en Ate-Lima, a partir de la estrategia interactiva de Solé. Por un lado, los estudiantes se ven obligados a gestionar su autonomía para aprender a través de estrategias interactivas utilizadas a lo largo del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. El método se lleva a cabo utilizando la investigación cuantitativa, la aplicación del paradigma positivista, diseño cuasi-experimental. La muestra de estudio se aplicó a 106 estudiantes, de los cuales 50 estudiantes del grupo experimental recibieron exposición programática. 56 del grupo control siguieron su plan de estudios normal. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró, logró un excelente 80% Nivel Literal, Nivel de Razonamiento 70%, Nivel Estándar 76%; usando estrategias interactivas de Solé.

También se consideró el aporte de Córdova et al. (2020) que hicieron su investigación determinando la influencia que existe entre la lectura y el aprendizaje en niños de primaria, suponiendo que la lectura mejora el rendimiento académico. Se realizó en el distrito del Agustino, que queda en la capital limeña en Perú. Investigación de enfoque cuantitativo, con análisis causal correlacionado. Fueron 86 niños entre 5to y 6to de una población de 110 alumnos. Fueron utilizados dos cuestionarios, en donde se obtuvieron como resultado un coeficiente de correlación de $-0,123$ y una significación bilateral de $0,261$ siendo mayor que $0,05$ entre ambas variables, determinando una correlación inversa escasa así como débil, concluyendo que no hubo mayor relevancia de la lectura sobre el aprendizaje, requiriéndose mejores estrategias lectoras, que se optimicen desde el hogar y también en la escuela.

Yñonán (2020) desarrolló un estudio de estrategias didácticas de comprensión lectora para mejorar los hábitos lectores de la I.E. en escuela primaria. N° 1012 llamada "Nuestra Señora de Lourdes" del Distrito de Illimo en Lambayeque. Se utilizó un estudio cuantitativo/cualitativo de métodos mixtos consecutivos. En la fase cuantitativa, se seleccionó una muestra de lectores y se los observó en diversas tareas en las que seguían un proceso, ya que se encontraban tratando de comprender diferentes textos. Los datos recolectados en la fase cualitativa demostraron que no todos los estudiantes siguen el mismo ritmo en sus hábitos lectores y alcanzan la meta antes mencionada, por lo que se presentan estrategias para mejorar sus hábitos lectores que ayudarán al estudiante a leer y así que pueda construir su aprendizaje en clase. Se desarrolló e implementó el aporte práctico de investigación consistente en la estrategia didáctica para mejorar los hábitos lectores de los estudiantes rurales logrando óptimos resultados al promover la reflexión sobre la importancia de la lectura.

Parrado-Ortiz et al. (2020) dijeron que los resultados fueron alentadores cuando se aplicaron los programas de intervención de lectura y escritura, pero que era necesario tomar en cuenta que los estudiantes deben practicar lo más posible y así potenciarán las estrategias del habla para mejorar su comprensión lectora.

LLanos (2019) trabajó en su investigación y presentó como objetivo hacer el diseño de estrategias para un aprendizaje significativo para mejorar la lectura y su comprensión en niños de tercer grado de primaria. Se realizó en Perú en

Lambayeque en el distrito de Monsefú. Plantearon la hipótesis que las estrategias psicoeducativas y lecturas interactivas contribuirían a mejorar la lectura y por ende la comprensión de textos. Se trabajó con una muestra de 20 alumnos que tenían problemas de lectura. Primero los evaluaron en su desarrollo de expresión oral, a partir de allí desarrollaron las competencias que trabajaron y se procedió al proceso experimental. Finalmente, se obtuvieron resultados en los que se demostró que el 25% tuvo resultados muy satisfactorios, que el 50% de los estudiantes reconocían y recordaban elementos que eran explícitos; identificaron y encontraron información en diversas partes de los textos propuestos, y elegían respuestas que se utilizaban en las mismas expresiones o con usos de sinónimos. en ciertas partes del texto y elige una respuesta que utiliza las mismas expresiones que en el texto o que expresa la información con sinónimos. Un 20% no logró lo esperado y 5% no tuvo la capacidad de desarrollar lo propuesto. Pero en general se puede decir que el 75%, alcanzó un nivel aceptable de dominio verbal de la información, presumiblemente porque este es el nivel más fácil de comprensión del texto.

Rojas y Cruzata (2016) presentaron los resultados más importantes de un estudio que examinó el desarrollo de la lectura y la comprensión elemental de los estudiantes de educación primaria. Se tuvo un grupo de 12 alumnos de 4to grado y 2 profesores de la Institución Educativa (I.E) N° 56412 de Piedras Blancas del distrito de Livitaca, Provincia de Chumbivilcas, Región Cusco. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, guías de observación y pruebas de comprensión de textos. Los docentes trabajaron empíricamente, trabajaban con modelos tradicionales que afectan la lectura comprensiva básica de los estudiantes. Los resultados mostraron que las estrategias utilizadas por los docentes no favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, no siguen el orden de las actividades planificadas y no las ubican antes, durante y después de las actividades prácticas de lectura. Metodológicamente, el estudio consideró paradigmas interpretativos, enfoques cualitativos como los flexibles y paradigmas educativos emergentes. Como parte de la solución de los problemas identificados se buscó una estrategia didáctica que tenga una base pedagógica y curricular desde el punto de vista cognitivo, comunicativo e interactivo y que le permita orientar la enseñanza y el aprendizaje de comprensión lectora, de una manera creativa e innovadora. Los resultados del análisis es que sólo 8,3% muestra tener un nivel destacado, el 50%

evidencia logros en su aprendizaje, el 16,7% está en nivel de inicio y pues el 25,0 % estaba en el proceso, y necesitan mayor acompañamiento.

En el ámbito internacional también se han hecho estudios respecto a la lectura. Cutcovschi (2022) recomienda a todos los profesores de idiomas que lean libros con sus alumnos durante las clases, ya que se trata de una estrategia didáctica que produce buenos resultados en el proceso de aprendizaje de idiomas. Así también en el artículo que presentó Smith (2022) dijo que la lectura es de interés colectivo. Con base en este tema, buscó analizar el impacto de las estrategias de intervención de alfabetización en estudiantes de preescolar en aulas ordinarias en Australia. Los datos se recopilaron utilizando notas de observación y gráficos de barras, monitoreando el progreso de lectura de los estudiantes durante 5 semanas y lecciones de lectura y escritura de 1 hora realizadas 3 veces por semana para las sesiones de estudio. El enfoque está en explorar la importancia de la alfabetización temprana en el aula de inicio temprano, con un enfoque particular en el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes jóvenes. La estrategia se aplicó en una escuela pública en la Región Oeste de Sydney. La clase constó de 22 alumnos de 4 a 6 años. Los datos mostraron la eficacia de la enseñanza de la lectoescritura por nivel, con un 100% de estudiantes que mejoraron. Los estudiantes alcanzaron un nivel de objetividad y se confirmó la efectividad de las estrategias dadas. Wimmer et al. (2022) presentaron en su estudio en qué medida las habilidades de gramática y vocabulario, así como el rendimiento de la memoria de trabajo en niños en edad preescolar con y sin trastornos lingüísticos, pueden tener un impacto en las competencias lingüísticas académicas al final de la edad de la escuela primaria. Sus hallazgos sugieren que incluso los niños clasificados como tardíos a la edad de 3 años pueden tener algunas dificultades en el dominio del lenguaje académico más adelante. El desempeño expresivo de la gramática y el vocabulario a la edad de 5 años, así como las habilidades ejecutivas centrales, son predictores del desempeño académico del lenguaje en la edad de la escuela primaria. El estudio aborda la intervención temprana preventiva de vocabulario y gramática como medida de la educación temprana del lenguaje y la intervención específica (terapia del lenguaje, si es necesaria) y el diagnóstico de seguimiento de todos los niños con dificultades tempranas de vocabulario, gramática y memoria de trabajo.

Por su parte Zaric y Nagler (2021) hicieron examinaron principalmente el papel del conocimiento ortográfico en el procesamiento de lectura básico (es decir, lectura de palabras), sin embargo, con respecto al procesamiento de lectura superior (es decir, comprensión de oraciones y textos), se informaron resultados mixtos. Además, la investigación anterior en idiomas transparentes, como el alemán, se centró en lectores típicamente hábiles. El objetivo de este estudio fue examinar el papel del conocimiento ortográfico en el procesamiento básico de lectura (lectura de palabras) así como en el procesamiento de lectura superior (comprensión de oraciones y textos), además de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en una muestra de lectores pobres de la escuela primaria alemana. Para este propósito, se analizaron los datos de 103 estudiantes alemanes de tercer grado con poca competencia lectora mediante un análisis de regresión lineal múltiple. Los análisis revelaron que el conocimiento ortográfico contribuye a la lectura a nivel de palabra y oración, pero no a nivel de texto en estudiantes alemanes de tercer grado con poca competencia lectora, más allá de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación. Estos hallazgos respaldan que el conocimiento ortográfico debe considerarse como un predictor relevante relacionado con la lectura. Por lo tanto, sería razonable incluir la evaluación de las habilidades de conocimiento ortográfico en los procedimientos de diagnóstico para identificar a los niños en riesgo de desarrollar dificultades de lectura, además de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación.

Asimismo, Porter (2020) investigó la enseñanza sistemática y basada en principios de lenguas extranjeras en dos aulas de jóvenes estudiantes británicos. Durante un período de 23 semanas, dos clases de niños de 9 a 11 años ($N = 5$) aprendieron el idioma hablado y escrito a través de un método de enseñanza holístico. La idea básica era investigar métodos básicos de enseñanza de idiomas extranjeros a jóvenes estudiantes. Este estudio también tuvo como objetivo documentar la naturaleza del progreso del idioma y la posible deserción en la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela primaria mediante la medición de diferentes resultados de LE. Lectura en voz alta y comprensión lectora (alfabetización). Descubrimos que 5 participantes lograron un progreso lento, pero estadísticamente significativo a largo plazo tanto en el conocimiento general de LE como en los componentes de lectoescritura de LE. Los datos cualitativos indicaron que los niños

disfrutaron los aspectos de alfabetización y la oportunidad de experimentar con FL. Los resultados tienen el potencial de respaldar la evidencia educativa y empírica del aprendizaje de idiomas extranjeros entre los jóvenes, especialmente con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros en la escuela primaria. Por otro lado, en la investigación de Muhid et al., (2020) opinaban que, para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes, se utilizan varias estrategias y técnicas con énfasis en la metacognición para permitir la autorregulación del aprendizaje hacia el objetivo final de "entender lo que lees". También Fonseca-Mora y Fernandez (2017) describieron las habilidades fonéticas como un apoyo importante para aprender mientras leen. Su estudio tuvo como objetivo medir variables lingüísticas, como la capacidad de pronunciación, y variables cognitivas, como la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, para determinar si la dislexia podría identificarse en estudiantes de idiomas extranjeros. Utilizaron la prueba neuropsicológica WISC-IV. La prueba incluyó una evaluación inicial de comprensión de lectura en español e inglés, y una medida de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento en inglés, español e inglés en niños de 7 a 8 años. Los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa entre las habilidades de procesamiento del habla del inglés nativo y del inglés extranjero. Las pruebas de reconocimiento de fonemas y memoria de trabajo ayudan a identificar a los estudiantes de idiomas extranjeros en riesgo de dislexia.

En lo que respecta a las bases teóricas del presente trabajo de investigación es necesario que primero se proceda a explicar bajo qué teorías estará basado el aprendizaje de vocabulario. Se deben de considerar a la hora en que un niño aprende una segunda lengua, pues estas teorías surgen ante la necesidad de comprender el proceso de aprendizaje y con eso poder aplicar las estrategias adecuadas para la enseñanza del idioma. Para el contexto de este trabajo investigativo se ve por conveniente limitarse a 2 teorías, primero la del constructivismo, que es una visión psicológica y filosófica en que las personas dan forma o construyen mucho de lo que aprenden y entienden, los aportes principales de esta teoría fueron dados por Piaget y Vygotsky. El constructivismo enfatiza la interacción de personas y situaciones en la adquisición y mejora de habilidades y conocimientos. (Cobb y Bowers, 1999).

Además, Ortiz (2015) publicó un artículo titulado “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”. Incluyó una revisión de los conceptos esenciales de este nuevo método y su uso en los procesos educativos. El propósito de este documento fue identificar los principales aspectos de este método y su aplicación en el proceso educativo. Esto se debe a que la metodología no puede desligarse del diseño de la enseñanza y del aprendizaje, de los contenidos que se abordan, de las técnicas que se utilizan y de la evaluación que finalmente se lleva a cabo. Estos aspectos forman un todo coherente y deben combinarse estrechamente para obtener buenos resultados.

El conocimiento didáctico no se limita a la discusión y construcción de métodos didácticos, sino que forma una parte especial de la instrucción, incluyendo todas las ideas sobre las relaciones profesor-alumno y las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Moverse entre profesores y alumnos (Gaitán et al., 2012).

Cuando el constructivismo se combina con la educación, el principal problema suele ser que el enfoque se entiende de tal manera que los estudiantes son libres de aprender a su propio ritmo. Esto a menudo afirma implícitamente que los maestros no están involucrados en el proceso, pero proporciona información y permite a los estudiantes trabajar en el material proporcionado y sacar conclusiones. Esto es lo que muchos profesores llaman construcción del conocimiento. Este es un malentendido del constructivismo porque este enfoque en realidad propone una interacción entre profesor y alumnos, un intercambio dialéctico entre el conocimiento de profesor y alumno para que se pueda lograr una síntesis productiva de ambos y que se explore el contenido para lograr un aprendizaje significativo. También nos basaremos en la teoría cognitiva, ya que se entienden las funciones de la información en sus actividades de almacenamiento, recuperación, identificación, comprensión, organización y uso de la información recibida a través de los sentidos. Piaget es uno de los contribuyentes más prolíficos. Esta teoría se basa en la creencia de que el desarrollo es el resultado de procesos constructivos en los que se construyen y modifican activamente. En la etapa en la que están nuestros grupos de estudio los niños pueden considerar diferentes puntos de vista o múltiples puntos de vista al mismo tiempo y su pensamiento es más lógico, flexible y organizado que en la infancia. (Rossell et al., 2016).

Además de lo descrito se ve la necesidad de conceptualizar algunos términos que guían este trabajo como parte de la fundamentación teórica de las variables.

Merkert (2022) explicó que la ampliación del vocabulario es una tarea fundamental en la enseñanza de alemán de la escuela primaria. En situaciones de manejo del lenguaje, los niños pueden crear y desarrollar su vocabulario en red.

Se debe mencionar también a Figueroa y Gallego (2021) que vieron la lectura como una actividad cognitiva compleja. La lectura a menudo se convierte en un verdadero desafío tanto para los estudiantes como para los profesores. En ese sentido, siguiendo este concepto, analizaron el desarrollo del vocabulario y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes chilenos de primaria, la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora, el ciclo de género, capacidad cognitiva, grado y centro. Para este estudio, entrevistaron a una muestra de 404 estudiantes chilenos que asisten a tres escuelas municipales ubicadas en el mismo lugar. Aunque tienen diferentes propietarios, pertenecen a tres colegios: público (ciudad), concertado (privado) y particular (privado). Asimismo, pertenecen a diferentes clases socioeconómicas (baja, media y alta respectivamente). Se encontró que el vocabulario de los estudiantes, el nivel de grado, el tipo de organización y la capacidad cognitiva se correlacionaron significativamente con el nivel de lectura, mientras que el género de la variable no fue un determinante en todos los casos.

En referencia a la segunda variable llamada vocabulario tenemos diferentes autores e investigadores que han estudiado la importancia que tiene en el aprendizaje de una lengua.

Al respecto Goldstein (2021) aseguró que, para los niños con alemán como segundo idioma, todavía tienen poco conocimiento del idioma alemán, es importante adquirir un vocabulario básico. Esto facilitará la comunicación en la escuela y permitirá a los niños desenvolverse con mayor facilidad lingüística y con mayor autonomía en la vida cotidiana. Esta base es importante para la posterior construcción de la lengua educativa.

De igual forma, basándonos en el estudio de Muñoz y Melenge (2017) definieron a la lectura como un medio por el cual las personas pueden acceder al conocimiento, la cultura y el desarrollo en diferentes contextos. Por lo tanto, dominar este proceso es esencial, especialmente en el siglo actual del conocimiento y los medios. Por su

parte Nuñez (2011) mencionó que “aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (p.527).

Kurtz y Vasylyeva (2014) abordaron en su trabajo el papel que puede desarrollar el vocabulario en el aprendizaje de idiomas, en primer lugar, la importancia de tener un vocabulario bien desarrollado para las habilidades de lectura y escritura, y en segundo lugar para la adquisición de conocimientos sobre el mundo y la lengua. Consideraron al vocabulario como una condición necesaria para adquirir conocimientos gramaticales.

Thorne et al. (2013) dijeron que los bajos puntajes que obtienen los niños peruanos en las pruebas de lectura nacionales e internacionales y la creciente inversión en tecnología en las instituciones educativas del país requieren desarrollar herramientas para mejorar la legibilidad. El predictor más importante de la comprensión lectora en varios idiomas es el nivel de vocabulario que tienen los estudiantes. Se ha estimado que los lectores que no pueden entender el 90% de las palabras del texto no entienden lo que están leyendo y, por lo tanto, no pueden aprender palabras desconocidas solo mediante la lectura independiente.

El vocabulario se refiere al número de palabras que una persona usa para comunicarse verbalmente y/o por escrito. El vocabulario está estrechamente relacionado con la comprensión del habla. La buena calidad de este vocabulario (alta precisión y flexibilidad en la presentación de palabras) ayuda a encontrar significados, resolver ambigüedades, aminora la carga que genera el conocimiento haciendo más simple la integración entre palabras en el significado global de un texto. (Strasser y del Río, 2013).

Morales (2013) explicó que el enfoque de la enseñanza del vocabulario en las escuelas no está bien estructurado. Dado que los niños generalmente sólo captan el significado completo de los conceptos en la escuela, es difícil comprender y utilizar un lenguaje adecuado en todas las materias donde se desarrolla el proceso educativo y la adaptación académica y social. En este contexto, la intervención que se presenta en este estudio pretende facilitar la adquisición léxica en el dominio semántico del concepto de parentesco, que se cree es el más importante para el desarrollo de los procesos cognitivos básicos en la educación infantil. Por lo tanto, los niños necesitan superar el uso de palabras como meros nombres de objetos,

que denotan relaciones entre objetos y fenómenos que facilitan su manipulación intelectual de la realidad. El propósito de este estudio es examinar si las intervenciones sistemáticas y secuenciales basadas en la teoría de las características o la complejidad semánticas promueven el vocabulario. Los participantes fueron 70 estudiantes de segundo y tercer año. Los resultados indican que las intervenciones de facilitación de vocabulario son efectivas.

Geissman (2011) se preguntó, ¿Cómo pueden los niños adquirir miles de palabras y significados nuevos? Pues, los factores congénitos y el entorno del niño son decisivos para el aprendizaje precoz del vocabulario. En particular, la calidad y la cantidad de idiomas y de aprendizaje en la familia es importante. La adquisición de nuevas palabras y significados es un proceso que durará toda la vida. Esto contrasta con el desarrollo morfosintáctico y fonético-fonológico.

Holler y Reiter (2010) expresaron que no sólo es importante dominar el sistema de reglas de una lengua, sino también, la importancia de la saber palabras. Esto entra en el ámbito de la «cualificación semántica básica» Entre ellas se incluyen las siguientes: Adecuación de las palabras, definición y transmisión de significados, así como la determinación del significado de la frase. En niños con lengua no alemana. La lengua materna es el vocabulario en la edad preescolar suele ser temáticamente limitada y, a menudo, mucho más reducida. en comparación con los niños con alemán como lengua materna.

Molina y Gómez-Villalba (2010) explicaron este concepto con más precisión: la lectura fluida implica la decodificación necesaria, pero está muy ligada al concepto de comprensión lectora: reconocer letras y traducirlas a sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis no son suficientes, pero el hecho es que además de relacionarlos entre sí y memorizarlos para su uso posterior, debe de haber razonamiento y comprensión. Apeltauer (2010) sostuvo que uno puede comunicarse por medio de palabras, pero no por medio de reglas gramaticales. Sin embargo, los sistemas gramaticales y su secuencia de aprendizaje están mucho mejor estudiados que el vocabulario y la adquisición de vocabulario. Cuando se ha desarrollado un vocabulario básico de aproximadamente 400 palabras, comienza también el desarrollo de la gramática. El uso de palabras funcionales está ligado al desarrollo del vocabulario y a la evolución de la gramática. A lo largo del desarrollo inicial del vocabulario, pueden observarse

tres cambios en el uso del lenguaje: después de centrarse inicialmente en la referencia, se descubre la predicción y, finalmente, la gramática.

Además, la comprensión lectora es un proceso complejo. Requiere una variedad de recursos cognitivos que nos permitan adquirir nuevos aprendizajes al profundizar nuestra comprensión de lo que se lee correctamente y al reconocer, identificar y organizar la información relevante en el texto. (Montealegre, 2004). El sentido de la lectura es la transformación de determinados símbolos lingüísticos en significados (Dioses et al. 2010).

En un estudio a largo plazo, Bockmann (2008) investigó el desarrollo del vocabulario productivo en niños de entre 1 y 8 años con retraso en el desarrollo. En su estudio, el vocabulario productivo se correlacionó alto a la edad de 1 a 10 años con los servicios de gramática a los 4 años y con el vocabulario productivo a los 5 años.

Emmorey y Fromkin (1992) definieron el vocabulario como un "léxico mental", una especie de libro con palabras almacenadas en diversas formas como la fonológica, ortográfica, sintáctica, semántica y también la morfológica, que automáticamente tenemos para crear y comprender el lenguaje.

Al igual que Sáez (1948) quien afirmó que la lectura es una actividad mental compleja, es un intento de tomar conciencia de lo que se lee. Es una actividad que consiste en reconocer visualmente símbolos, asociarlos con las palabras que representan y relacionar las palabras con las ideas y sentimientos que contienen. Pero es mucho más que eso, relacionar esos pensamientos y sentimientos con nuestros propios pensamientos, como los que ya teníamos en mente, hace que la lectura sea verdaderamente significativa.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Este trabajo se realizará como una investigación cuantitativa. Este tipo de investigación inspirada en el positivismo sirve para la expresión de una unidad científica; es decir utiliza la misma metodología de las ciencias exactas y naturales. Además, es de enfoque cuantitativo, pues se realizará bajo procesos estructurados

basado en razonamiento deductivo y análisis de los resultados. Por ende, se recolectarán datos numéricos y se utilizarán métodos estadísticos para lograr medir la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Además, es una investigación aplicada, donde se llevarán a cabo métodos óptimos durante las sesiones de clase y luego se podrán observar los resultados.

El trabajo tiene alcance explicativo pues se verá la relación causa – efecto entre las variables.

La siguiente investigación se puede clasificar como experimental, pues tiene como fin la confirmación cuantitativa de la causalidad de una variable sobre la otra. Además, la subclasifica como cuasiexperimental.

Tabla 1

Esquema de diseño cuasiexperimental.

<i>Grupos</i>	<i>Asignación</i>	<i>Secuencia de registro</i>		
		<i>Pretest</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Post test</i>
<i>Experimental</i>	<i>NA</i>	Y_1	X^+	Y_2
<i>Control</i>	<i>NA</i>	Y_2	-	Y_2

Nota. Donde X^+ refiere que el grupo experimental recibió un tratamiento entre el pretest y el post test.

3.2 Variables y operacionalización

Definición conceptual de la variable independiente:

La lectura es un medio a través del cual las personas tienen la oportunidad de acceder a la información, la cultura y el desarrollo en diferentes contextos. Por lo tanto, comprender este proceso es esencial al interactuar con el mundo, especialmente en la era de la información actual. Este aprendizaje tiene lugar en el primer año de escuela cuando los niños son introducidos a un nuevo mundo de símbolos abstractos: letras, diagramas, fonemas y otros elementos de la lectura tradicional. (Muñoz y Melenge, 2017)

Organización de la variable independiente:

Esta investigación se basó en la conciencia fonológica, ya que es una habilidad que se desarrolla en el preescolar, que tradicionalmente ha sido un requisito previo para el aprendizaje de la lectura. Se refiere a la actividad mental que utiliza información fonológica o acústica durante el procesamiento del lenguaje hablado y escrito.

Definición conceptual de la variable dependiente:

Vocabulario se refiere al vocabulario que una persona usa y conoce y utiliza para la comunicación oral y/o escrita. El vocabulario está fuertemente relacionado con la comprensión de una conversación. (Gottheil et al, 2019).

Organización de la variable dependiente:

Conocer los detalles del vocabulario utilizado por los compañeros en grupo o de forma individual proporciona información muy útil en el trabajo educativo, psicopedagógico y de investigación. (Gottheil et al, 2019). Ante esto, se presentan las siguientes dimensiones:

Amplitud del vocabulario: se refiere al conocimiento relacionado con el número de palabras sin considerar significado. (Gottheil et al, 2019)

Profundidad del vocabulario: Incluye la cantidad de conocimiento que una persona tiene sobre una palabra, su riqueza, estructura y relación con otros conocimientos. (Gottheil et al, 2019).

3.3 Población, muestra, muestreo

Población: La población de estudio estuvo conformada por niñas de 2do grado de un colegio privado hijas de padres peruanos. Entonces hablan español. Todos los estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico estable, generalmente tienen educación e interés y no tienen problemas de comportamiento significativos. Se contará con 90 niñas de la institución para realizar la investigación. Esta población se desenvuelve dentro del mismo ambiente social. No se tomará en cuenta para el estudio a niñas o niños de otro nivel educativo ni tampoco social.

Muestra: Sesenta niñas, 30 niñas en el grupo de control y 30 niñas en el grupo experimental aplicarán la estrategia de aprendizaje de vocabulario creativo.

Muestreo: Por conveniencia. La muestra para este estudio es no probabilística y propositiva, dadas las características específicas del contexto y objetivos del estudio. El propósito de esta medida es mejorar la comparabilidad de los resultados.

Criterio de inclusión: en esta institución de mujeres, hay desde el 1er grado hasta el 6to en el nivel primaria, pero para esta investigación sólo participaron las alumnas de 2do grado. Consta de 3 secciones, A, B,C con 90 alumnas en su totalidad, siendo 30 las niñas del B el grupo control, quienes trabajaron de manera habitual y 30 de la sección C participantes del grupo experimental con quienes se realizaron las sesiones de lectura.

Criterio de exclusión. Los grados de 1°, 3°, 4°, 5° y 6° de primaria no se cuentan ya que hay 476 alumnos. El target son niñas de segundo grado de primaria de 7 a 8 años.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Hernandez-Mendoza y Duana (2020) Al realizar un trabajo de investigación, los métodos, las técnicas y el equipo deben considerarse como factores para garantizar la experimentalidad de la investigación. El método representa el camino que se toma en la investigación y la técnica representa su caja de herramientas. Se implementa un método y un soporte, que contiene recursos o medios para ayudar a realizar la investigación. Además, la utilización de la tecnología de recopilación de información se encuentra en la etapa de investigación y conversión de datos para producir información útil. Sacar conclusiones y apoyar la toma de decisiones.

Técnica: se utilizará como técnica la observación. Para medir o evaluar la cognición fonológica de un niño, debemos considerar qué tareas es capaz de realizar. La evaluación se puede realizar mediante tareas relacionadas con el análisis y la síntesis de palabras. El análisis se refiere a dividir una palabra en diferentes unidades fonológicas, es decir, sílabas o fonemas. La síntesis requiere la producción oral de sílabas o palabras que conectan componentes escuchados por

separado. Según De Barbieri (2002) las tareas más sencillas incluyen reconocer rimas, contar, identificar sílabas y fonemas, dividir palabras en sílabas, etc.

El uso claro y sostenido más complejo incluye varias unidades fonológicas, como inversión, hash, adición, guión y fonema; incluido. En la institución donde se hace el estudio es utilizado un libro llamado "ABC der Tiere" (el ABC de los animales), donde vemos primero letras, así aprender a reconocer el sonido de cada letra, sumando luego sonidos al unir 2 o más consonantes, o de consonantes y vocal, también el método de sílabas y así enseñar la lectura y escritura del idioma. En la presente investigación para que haya coherencia se utilizará los contenidos del libro, de allí mismo se escogerán las palabras a aprender el vocabulario respectivo.

Instrumento: se realizará una lista de cotejo dicotómica, con respuestas de si o no, donde se marcará Sí, si la estudiante responde correctamente y valdrá un punto, se marcará No, si la estudiante responde incorrectamente y valdrá 0 puntos. Este instrumento cuenta con 24 ítems, los que serán leídos a las alumnas y ellas tendrán la oportunidad de responder. Se medirá la amplitud del vocabulario y la profundidad del vocabulario. Aquí según el número de respuestas afirmativas se podrá saber en qué nivel están las alumnas. De 0 -5 Nivel bajo, de 6-12 nivel medio bajo, de 13.-20, nivel medio alto, de 21 a 24 nivel alto.

Los Ítems del 1 al 5 y del 15 al 19 sólo medirán la amplitud del vocabulario, es decir que las alumnas puedan sólo reconocer o formar una palabra en alemán, y de los Ítems del 6-14 y del 20 al 24 se medirá la amplitud del vocabulario, es decir que sepan el significado de la palabra y que tenga sentido su uso, habrán 5 sustantivos, 5 verbos y 4 adjetivos. (Anexo C)

Validez

La eficacia del contenido se define como una valoración lógica de la correspondencia que existe entre los rasgos o características de los medios por los que se realiza la investigación, en este caso la validación fue realizada por 3 doctores capacitados y certificados para tal acción. (Anexos D)

Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba de K(20) Kuder-Richardson por ser una lista de cotejo realizada bajo escala dicotómica a en un grupo de 14 alumnas de la sección que no forma parte de los grupos experimento ni control. Se les presentó en tarjetas impresas los ítems y las niñas podían ir respondiendo, Luego de aplicar la pregunta se procedió a pasar los datos a una tabla de Excel y se resolvió la siguiente fórmula:

Figura 1.

Fórmula de la ecuación K(20) Kuder-Richardson

$$KR-20 = \left(\frac{k}{k-1} \right) * \left(1 - \frac{\sum p.q}{Vt} \right)$$

Nota. KR-20=Coeficiente de confiabilidad (Kuder-Richardson), k equivale al número total de ítems en el instrumento, Vt es la varianza total, Sp.q sumatoria de la varianza de los ítems, p equivale al número de respuestas correctas entre el número de sujetos participantes. Y q es 1 – p.

Luego de aplicar la fórmula, salió como respuesta: 0,8678 resultando entonces un valor confiable, ya que se dice que es confiable si es mayor a 0,8. (Anexo E) Recolección de resultados del instrumento. Base de datos en anexos. (Anexo F)

3.5 Procedimientos

Sabino (1992) menciona que los procedimientos de investigación se refieren a la investigación científica como la actividad que hace posible la obtención del conocimiento científico. Los resultados son objetivos, sistemáticos, claros y verificables. Los actores de esta actividad suelen denominarse investigadores y son los responsables del esfuerzo por desarrollar las diversas tareas que deben realizar para obtener nuevos conocimientos. En esta investigación se realizó una evaluación al inicio del experimento, luego se desarrollaron diversas estrategias en el aula para hacer una

evaluación final donde se registraron los puntajes de cada participante, con esto verificar el efecto de lo realizado en las sesiones en el aula.

Para el inicio se realizó la evaluación en dos grupos, es decir, a un grupo que se le llamó control y un grupo llamado experimental. A los dos grupos se les evaluó el nivel de conocimientos del vocabulario según el libro con el que se está trabajando en el año en curso. Se obtuvieron resultados de la amplitud del vocabulario, es decir si conocen varias palabras aún sin saber que significan, y también de la profundidad de las palabras, es decir que conozcan una palabra, su significado y puedan también reconocerla en un contexto.

La aplicación de este estudio consistió en actividades específicas del programa de intervención para trabajar el vocabulario, siendo las siguientes:

- Se enseñará el vocabulario a través de métodos activos, con imágenes y palabras.
- Se presentan lecturas en voz alta, reconocimiento de fonemas y grafemas.
- Enfatizar en separación de palabras mediante sílabas y pronunciación.
- Insistencia en la importancia de la observación de palabra-significado.
- Propiciar la intervención constante del alumnado.
- Lectura en parejas.
- Lectura de rimas y adivinanzas.

Se esperaba que estos métodos sean los adecuados para que se adquiriera el vocabulario necesario del idioma en el grado en el que se encuentran. Se usó constantemente material gráfico.

Así también se inició con el abecedario, los sonidos de cada letra, luego con palabras sueltas de pronunciación fácil y de una sílaba, luego de dos sílabas y posteriormente de tres o cuatro sílabas. Se presentaron luego oraciones e imágenes explicando el significado y uso de las palabras.

El programa fue realizado en el mes de noviembre del 2022. Se aplica durante 12 sesiones de clase de 45 minutos, entre días lectivos semanales de lunes a viernes. Los exámenes fueron resueltos por las alumnas individualmente en dos sesiones consecutivas.

La manipulación o control de variables

La variable dependiente no se manipula, pero se mide para ver el efecto de manipular la variable independiente. Esto se explica en la siguiente tabla.

Tabla 2

Manipulación o control de variables.

Manipulación de la variable independiente	Medición del efecto sobre la variable dependiente
X1	Y
X2	
..	
..	
..	

Nota. Donde la letra 'X' se utiliza para representar variables independientes o tratamientos experimentales. Las letras o números 'A, B...' representan diferentes niveles de volatilidad de la variable independiente y la letra 'Y' representa la variable dependiente. (Hernández et al, 2014)

En el siguiente trabajo de investigación se manipuló la variable independiente “lectura o X” de tal manera que se pudo luego medir la variable dependiente que fue el “vocabulario o Y” adquirido por las alumnas.

Aquí se manipuló intencionalmente el entorno durante el aprendizaje, se debió controlar los resultados para evitar que otros factores influyan en los resultados, así reducir errores y aumentar la confianza del estudio.

Coordinaciones institucionales

Para fines del siguiente estudio se pidieron los permisos correspondientes, habiendo enviado una solicitud formal a la coordinadora del nivel primario, con quien se tuvo una cita, en donde se pudo conversar sobre los temas y estrategias que se utilizarán. Se planteó el fin específico del estudio y fue finalmente aprobado para su aplicación. (Anexo G)

3.6 Método de análisis de datos

Berlanga y Rubio (2012) manifestaron que en las ciencias sociales, el uso de pruebas no paramétricas es común porque hay muchas variables que no obedecen restricciones paramétricas. Estas condiciones incluyeron el uso de variables cuantitativas continuas, distribución normal de la muestra, similitud de varianzas, tamaño de la muestra y 30 o más casos. Se establece el uso de pruebas no paramétricas o de distribución libre cuando no se cumplan estos requisitos, especialmente cuando se asume una distribución normal de las variables de la encuesta y el tamaño de la muestra es menor a 30 casos.

Por lo descrito en el párrafo anterior se ha buscado la mejor metodología para la investigación, siendo la mejor opción utilizar la prueba de Wilcoxon:

- Permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales.
- Paralela a la prueba paramétrica de contraste t para muestras relacionadas.

Método de procesamiento y análisis de datos a nivel descriptivo:

La estadística descriptiva tiene como objetivo el de resumir o describir numéricamente un conjunto de datos con el fin de facilitar esa interpretación. (Vargas-Sabadías, 1995)

Método de procesamiento y análisis de datos a nivel inferencial:

La estadística inferencial permite inferir las características de los individuos de una población a partir de las características de una muestra de la población. (Vargas-Sabadías, 1995)

3.7 Aspectos éticos

Según Martín (2013) es importante que durante la investigación se siguieran los principios que respeten todas las condiciones técnicas, ya que en las investigaciones como en la ciencia, se relacionan con la actividad humana.

El hombre es un ser moral e independiente, por tanto, libre de obrar y por ende responsable de sus acciones; y a su vez dignos de respeto y protección.

El sujeto de las investigaciones es el ser humano. Por lo tanto, es necesaria su cooperación y la participación. Esta investigación en base a este concepto se guiará mediante 4 principios éticos:

Principio de autonomía, pues las niñas conocieron sobre la prueba que se llevó a cabo y con la capacidad que tienen de actuar libremente tuvieron la opción de participar de las actividades a realizarse. El siguiente principio de beneficencia, que implicó que esta investigación se realice con la intención de buscar un beneficio en el aprendizaje del idioma alemán, pues se realizaron sesiones innovadoras y motivadoras para ellas. Se prosiguió con el principio de no maleficencia, pues no se les causó ningún daño en el aula y finalmente el principio de justicia, ya que se trató a todas las alumnas por igual, ofreciéndoles las mismas herramientas, trato y apoyo necesario hasta completar el estudio.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos.

A continuación, se procede a presentar los resultados del análisis descriptivo teniendo en cuenta el pretest y posteriormente el post test, que se llevaron a cabo en los dos grupos, el grupo control y el grupo experimental.

Los resultados del pretest a ambos grupos se presentan en las hojas de cálculo de Excel adjunta en anexos 5 llamada base de datos.

Los primeros cálculos básicos incluyen la suma de los puntajes por estudiante e ítem, así como la suma total. Con las sumas que se obtiene de cada estudiante se ve el nivel de logro, siendo: Nivel alto, nivel medio alto, nivel medio bajo y bajo.

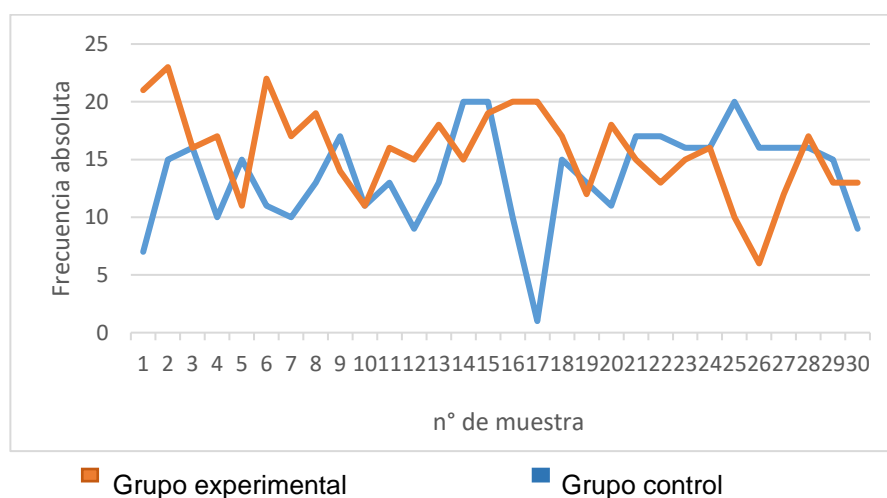
Luego se presentan los resultados de frecuencia, moda, mediana, rango, media, varianza de los puntajes alcanzados. Y con todos estos resultados se pudo hacer una comparación de los pre y post test.

Al verificar los resultados en la base de datos y hacer una comparación del pretest entre el grupo control y el grupo experimental obtenemos primero el siguiente gráfico de donde se observa: (1) En general los resultados de pretest fueron muy variados, más de la mitad de las participantes se encuentra en un nivel medio según la gráfica, los ítems son 24, la frecuencia en ambos grupos se ve reflejada mayormente entre 10 y 20. (2) el grupo experimental tiene puntajes relativamente

un poco más elevados que el grupo control. (3) se presentan valores atípicos, en el grupo experimental antes del tratamiento hubo un puntaje máximo de 23/24 puntos. Y en referencia a los puntajes mínimos hay un mínimo del grupo control, siendo 1/24.

Figura 2

Comparación de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el pretest del grupo control y grupo experimental.



Nota. El gráfico muestra la comparación de la distribución de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el pretest. Se pueden distinguir los valores máximos y mínimos atípicos en cada grupo, de 23 casi perfecto en el grupo experimental y de 1 en el grupo control. Teniendo como moda el grupo control 15 y el experimental 17.

Elaboración propia.

En las siguientes figuras se visualiza los resultados al hacer una comparación del post test entre el grupo control y el grupo experimental obtenemos primero el siguiente gráfico de donde se observa:

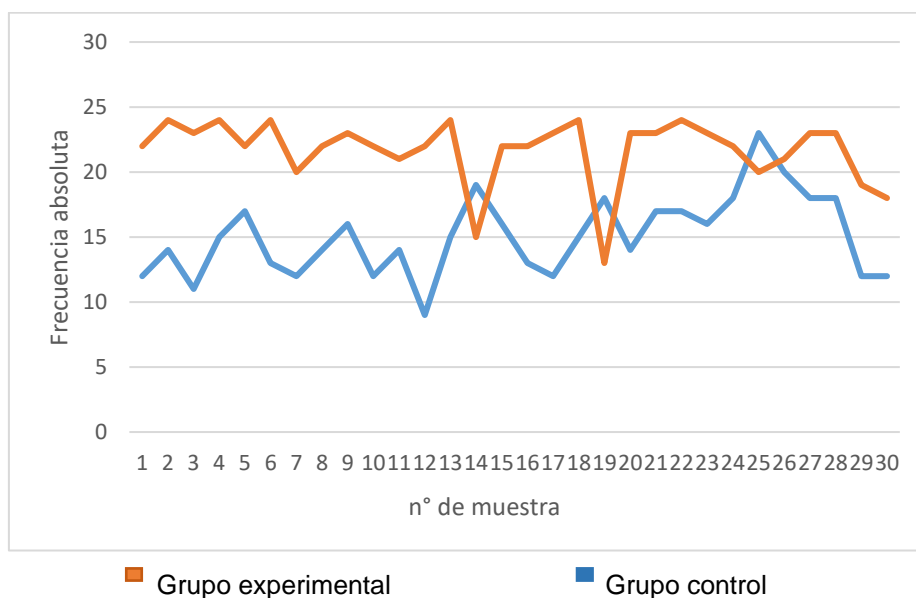
- (1) En general los resultados de post test han aumentado en ambos grupos.
- (2) el grupo experimental tiene puntajes en la zona más alta de los valores propuestos.

(3) se presentan 2 valores atípicos en el grupo experimental, pues hubo 2 niñas que faltaron bastante mientras se aplicaban las sesiones creativas de lectura, el puntaje de ellas es prácticamente igual en el pre y post test.

(4) El grupo control también subió sus puntajes.

Figura 3

Comparación de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el post test del grupo control y grupo experimental.

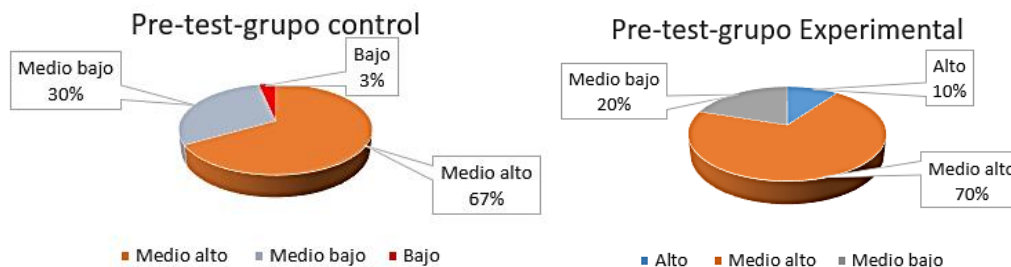


Nota. El gráfico muestra la comparación de la distribución de las frecuencias absolutas de los puntajes alcanzados en el post test. Se puede distinguir que el grupo experimental después de haber pasado por la aplicación de las sesiones creativas de lectura tiene mayormente valores superiores a los 20 puntos. El grupo control sin embargo también subió algunos puntos en comparación de sus resultados en el pretest, aunque no lo suficiente para alcanzar al grupo experimental.

Elaboración propia.

Figura 4

Comparación de los porcentajes según rangos del pretest de los grupos control y experimental.

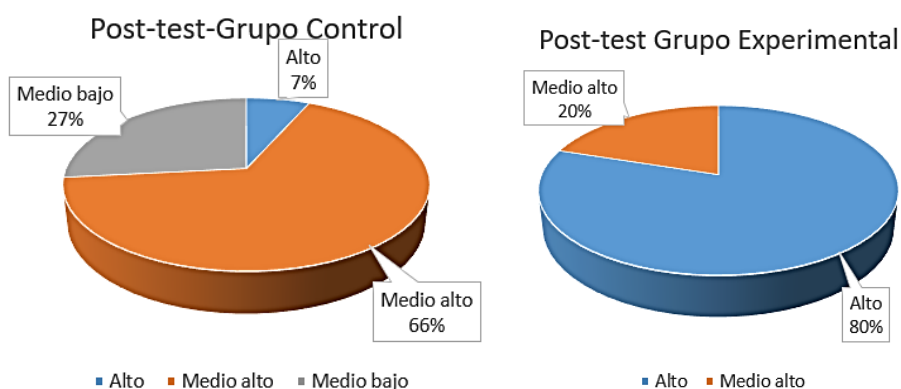


Nota. El gráfico muestra la comparación en porcentajes de los rangos, considerando los rangos: alto, medio alto, medio bajo y bajo en ambos grupos, el control y el experimental. Se ve que en el nivel medio alto entre ambos grupos es sólo de 3%, siendo el grupo experimental el de mayor puntaje. Y en el rango medio bajo hay una diferencia de 10%. Siendo el grupo experimental también el de mayor puntaje.

Elaboración propia.

Figura 5

Comparación de los porcentajes según rangos del post test de los grupos control y experimental.



Nota. El gráfico muestra la comparación en porcentajes de los rangos, considerando los rangos: alto, medio alto, medio bajo y bajo en ambos grupos, el control y el experimental. Se ve que la diferencia en el nivel alto entre ambos grupos

es de 73%, siendo el grupo experimental de 80% y el grupo control de 7%. En el grupo experimental no aparecen los rangos medio bajo, ni bajo.

Elaboración propia.

Se puede ver las imágenes de los resultados en medias en gráfico de cajas en anexos. (Anexo H)

Análisis Inferencial

Prueba de hipótesis

Para poder realizar la prueba de hipótesis se procedió a usar la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental después de 10 sesiones de actividades creativas de lectura realizadas en el grupo experimental.

H_0 = La lectura como estrategia no influye significativamente en el aprendizaje del vocabulario del idioma alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022.

H_1 = La lectura influye de manera significativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022.

Hipótesis general entre Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 3

Rangos con signo Wilcoxon del pretest del grupo control y grupo experimental.

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
<i>Pretest GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>12^a</i>	<i>10,25</i>	<i>123,00</i>
<i>Pretest GC</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>15^b</i>	<i>17,00</i>	<i>255,00</i>
	<i>Empates</i>	<i>3^c</i>		
	<i>Total</i>	<i>30</i>		

Tabla 4

Estadísticos de prueba^a. Niveles en el pretest del grupo control y grupo experimental.

<i>Pretest GE - GC</i>	
<i>Z</i>	<i>-1,588^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i>0,112</i>

Nota. Al aplicar la preprueba: se obtiene un nivel de significancia $p = 0,112$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), por tanto, se concluye que ambos son equivalentes, no presentan diferencias significativas.

Elaboración propia.

Tabla 5

Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental.

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
<i>Postest GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>3^a</i>	<i>3,3</i>	<i>10,00</i>
<i>Postest GC</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>27^b</i>	<i>16,85</i>	<i>455,00</i>
	<i>Empates</i>	<i>0^c</i>		
	<i>Total</i>	<i>30</i>		

Tabla 6

Estadísticos de prueba^a. Niveles en la post prueba del grupo control y grupo experimental.

	<i>Postest GE - GC</i>
<i>Z</i>	<i>-4,583^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i><0,001</i>

Nota. Al aplicar el post test: se observó en la estadística de los grupos de estudio, un nivel de significancia $p = <.001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Elaboración propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la post prueba entre el grupo control y el grupo experimental. En tanto, la lectura influye en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria de un colegio de Lima.

Hipótesis general en Grupo Experimental

Para poder realizar la siguiente prueba de hipótesis se procedió a usar de igual manera la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos en el grupo experimental entre la preprueba y la post prueba, después de 10 sesiones de actividades creativas de lectura.

H_0 = La lectura como estrategia no influye significativamente en el aprendizaje del vocabulario del idioma alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022.

H_1 = La lectura influye de manera significativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022.

Tabla 7

Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba y post prueba del grupo experimental.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Pretest GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	0 ^a	0,0	0,00
<i>Postest GE</i>	<i>Rangos positivos</i>	29 ^b	15,00	435,00
	<i>Empates</i>	1 ^c		
	<i>Total</i>	30		

Tabla 8

Estadísticos de prueba^a. Niveles en la pre y post prueba del grupo experimental.

	<i>Pretest GE</i>
Z	-4,710 ^b
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<0,001

Nota. Al aplicar el comparativo del pre y post test en el grupo experimental: se observó en la estadística del grupo un nivel de significancia $p = <.001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el mismo grupo experimental antes del proceso y después del mismo.

Elaboración propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la post prueba en el grupo experimental. En tanto, la lectura influye en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria de un colegio de Lima.

Prueba de hipótesis específicas.

Resultados de la Dimensión 1 Amplitud entre Grupo Control y Grupo Experimental

Para poder realizar la prueba de hipótesis sobre la dimensión “amplitud” se procedió a usar la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental. Teniendo como hipótesis:

H₀: la lectura como estrategia no influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

H₁: la lectura como estrategia influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

Tabla 9

Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba del grupo control y grupo experimental de amplitud de vocabulario.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Pretest GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>9^a</i>	<i>8,94</i>	<i>80,50</i>
<i>Pretest GC</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>15^b</i>	<i>14,63</i>	<i>219,50</i>
	<i>Empates</i>	<i>6^c</i>		
	<i>total</i>	<i>30</i>		

Tabla 10

Estadísticos de prueba^a. Niveles de la dimensión Amplitud en la preprueba del grupo control y experimental.

<i>Pretest GE – GC - Amplitud</i>	
<i>Z</i>	<i>-1,994^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i>0,046</i>

Nota. Al realizar el pretest de la dimensión Amplitud: los resultados obtenidos en la tabla 8 se puede observar que el nivel de significancia $p = 0,046$ ya es un poco menor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), pero sin embargo no es una diferencia significativa entre ambos grupos.

Elaboración propia.

Tabla 11

Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Amplitud de vocabulario.

		<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
<i>Postest GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>2^a</i>	<i>7,25</i>	<i>14,50</i>
<i>Postest GC</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>25^b</i>	<i>14,54</i>	<i>363,50</i>
	<i>Empates</i>	<i>3^c</i>		
	<i>total</i>	<i>30</i>		

Tabla 12

Estadísticos de prueba^a. Niveles de la dimensión Amplitud en la post prueba del grupo control y experimental.

	<i>Post test GE – GC - Amplitud</i>
<i>Z</i>	<i>-4,227^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i><0,001</i>

Nota. Al aplicar el post test en la dimensión Amplitud: se observó en la estadística de los grupos de estudio, un nivel de significancia $p = < .001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Elaboración propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la post prueba entre el grupo control y el grupo experimental. En tanto, la lectura como estrategia influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima

Resultados de la Dimensión 1 Amplitud en el Grupo Experimental

Para poder realizar la prueba de hipótesis sobre la dimensión “amplitud” se procedió a usar la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos en el grupo control de la preprueba y post prueba. Teniendo como hipótesis:

H₀: la lectura como estrategia no influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

H₁: la lectura como estrategia influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

Tabla 13

Rangos con signo Wilcoxon de la pre y post prueba del grupo experimental de la dimensión Amplitud de vocabulario.

			<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
<i>Pretest</i>	<i>GE</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>1^a</i>	<i>4,50</i>	<i>4,50</i>
<i>Amplitud</i>					
<i>Postest GE</i>		<i>Rangos positivos</i>	<i>22^b</i>	<i>12,34</i>	<i>271,50</i>
<i>Amplitud</i>					
		<i>Empates</i>	<i>7^c</i>		
		<i>total</i>	<i>30</i>		

Tabla 14

Estadísticos de prueba^a. Niveles en la pre y post prueba de la dimensión Amplitud del grupo experimental.

<i>Pre y Post test GE - Amplitud</i>	
<i>Z</i>	<i>-4,096^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i><0,001</i>

Nota. Al aplicar el comparativo del pre y post test en el grupo experimental de la dimensión Amplitud: se observó en la estadística del grupo un nivel de significancia $p = <.001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el mismo grupo experimental antes del proceso y después del mismo.

Elaboración propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la post prueba en el grupo experimental. En tanto, la lectura como estrategia influye significativamente en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima

Resultados de la Dimensión 2 Profundidad entre Grupo Control y Grupo Experimental

Para poder realizar la prueba de hipótesis sobre la dimensión “profundidad” se procedió a usar la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos en el grupo control y del grupo experimental de la preprueba y postprueba. Teniendo como hipótesis:

H₀: la lectura como estrategia no influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

H₂: la lectura como estrategia influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

Tabla 15

Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Profundidad de vocabulario.

			N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest GE	Prof.	Rangos negativos	10 ^a	12,50	125,00
Pretest GC	Prof.	Rangos positivos	15 ^b	13,33	200,00
			Empates	5 ^c	
			total	30	

Tabla 16

Estadísticos de prueba^a. Niveles de la dimensión Profundidad en la preprueba del grupo control y experimental.

Pretest GE – GC - Profundidad	
Z	-1,013 ^b
Sig. asin. (bilateral)	<0,311

Nota. Al aplicar la preprueba de la dimensión Profundidad: se obtiene un nivel de significancia $p = 0,311$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), por tanto, se concluye que ambos son equivalentes, no presentan diferencias significativas.

Elaboración propia.

Tabla 17

Rangos con signo Wilcoxon de la post prueba del grupo control y grupo experimental de la dimensión Profundidad de vocabulario.

			N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Postest GE</i>	<i>Prof.</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>4^a</i>	<i>3,75</i>	<i>15,00</i>
<i>Postest GC</i>	<i>Prof.</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>24^b</i>	<i>16,29</i>	<i>391,00</i>
		<i>Empates</i>	<i>2^c</i>		
		<i>total</i>	<i>30</i>		

Tabla 18

Estadísticos de pruebaa. Niveles de la dimensión Profundidad en la postprueba del grupo control y experimental.

	<i>Post test GE – GC - Profundidad</i>
<i>Z</i>	<i>-4,289^b</i>
<i>Sig. asin. (bilateral)</i>	<i><0,001</i>

Nota. Al aplicar el post test en la dimensión Profundidad: se observó en la estadística de los grupos de estudio, un nivel de significancia $p = <.001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el pre y post test del grupo experimental en la dimensión Profundidad.

Elaboración propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la post prueba entre el grupo control y el grupo experimental. En tanto, la lectura como estrategia influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima.

Resultados de la Dimensión 2 Profundidad en el Grupo Experimental

Para poder realizar la prueba de hipótesis sobre la dimensión “profundidad” se procedió a usar la prueba de T de Wilcoxon, comparando los resultados que se obtienen con los resultados obtenidos en el grupo experimental de la preprueba y postprueba. Teniendo como hipótesis:

H₀: la lectura como estrategia no influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

H₂: la lectura como estrategia influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima, 2022.

Tabla 19

Rangos con signo Wilcoxon de la preprueba y post prueba del grupo experimental de la dimensión Profundidad de vocabulario.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest GE Prof.	Rangos negativos	1 ^a	10,00	10,00
Posttest GE Prof.	Rangos positivos	28 ^b	15,18	425,00
	Empates	1 ^c		
	total	30		

Tabla 20

Estadísticos de prueba^a. Niveles de la dimensión Profundidad en la pre y post prueba del grupo experimental.

	<i>Post test GE – GC - Profundidad</i>
Z	-4,497 ^b
Sig. asin. (bilateral)	<0,001

Nota. Al aplicar el comparativo del pre y post test en el grupo experimental de la dimensión Profundidad: se observó en la estadística del grupo un nivel de significancia $p = <.001$ menor que $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$) observándose que existen diferencias significativas entre el mismo grupo experimental antes del proceso y después del mismo.

Elaboración Propia.

Por tanto dado que el nivel de significancia es <0.001 y es menor que el valor crítico de $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación realizada en la preprueba y la posprueba del grupo experimental. En tanto, la lectura como estrategia influye significativamente en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima.

V. DISCUSIÓN

De cara a los resultados descriptivos mostrados, se puede comprobar que utilizar la lectura como estrategia para aprender vocabulario alemán en niñas de 2do grado de primaria de un colegio en Lima fue favorable. Al hacerse un pretest para conocer el nivel del idioma en las niñas de ambos grupos, da como resultado que estaban en un nivel medio bajo y medio alto en su gran mayoría, hubo sólo un pequeño porcentaje en el nivel bajo. Sin embargo, al trabajar con el grupo experimental con diversas estrategias de lectura durante 10 sesiones, los resultados reflejaron otros porcentajes en los distintos niveles, viéndose en el grupo experimental que el nivel medio alto se volvió nivel alto, llegando al 80% del aula. Las niñas que reflejan el 20% restante están en el nivel medio alto, fueron niñas que faltaron algunas veces durante el proceso. Aquí es posible destacar el avance de cada alumna en su aprendizaje, que logró cada una un resultado mayor a lo inicial, que se pueden observar en las imágenes anteriormente presentadas. Jamás hubo nivel bajo en el grupo experimental, sin embargo, es importante mencionar que desaparece el nivel medio bajo. Esto indica que los métodos creativos de lectura fueron favorables en el aprendizaje del vocabulario para las estudiantes. Estos resultados tienen relación con la investigación que hizo Zamalloa (2021) que realizó una investigación cuasi experimental utilizando estrategias interactivas Solé de lectura logrando un excelente 80% en el nivel literal, concluyendo en su investigación que hubo un efecto positivo en el aprendizaje con las estrategias didácticas en los niños.

Se debe de mencionar también que la lectura influye de manera positiva sobre el aprendizaje, así como lo mencionan Muñoz y Melenge (2017), que exponen que leer ayuda a la decodificación de palabras y por ende a su aprendizaje. Goldstein (2021) mencionó que para que los niños puedan aprender el alemán como segundo idioma deben de conseguir un amplio bagaje de vocabulario y así puedan comunicarse, sobre todo desenvolverse con mayor facilidad lingüística, además de que favorece la autonomía, por ende en este trabajo al ver las dificultades existentes que manifestaban las alumnas, como por ejemplo el miedo que muchas veces muestran al hablar, se trabajó con actividades lúdicas y sencillas que les dio a las niñas seguridad y autocontrol. Muchas de las actividades fueron grupales, logrando que compartan y se apoyen mutuamente. Con los resultados en el post

test se evidenció un cambio, Merkert (2022) opinaba que el vocabulario es una tarea fundamental en la enseñanza del alemán, pues si los niños aprenden un buen número de palabras entre ellos luego pueden crear y desarrollar su vocabulario en red.

Con relación al objetivo de esta investigación que fue demostrar la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio en Lima, se puede decir que se logró al notar los resultados finales, que inició con un 10% en el nivel alto y terminó con 80%. Es decir, hubo un aumento de 70%. Córdova et al. (2020) hicieron un estudio suponiendo que la lectura influye enormemente sobre el aprendizaje en los niños. La investigación realizada en el Agustino en contraparte con esta investigación no tuvo mayor relevancia, pues tuvieron como resultado que entre ambas variables hay una baja relación, recomendaron que para un resultado óptimo y relevante se deben utilizar mejores estrategias lectoras y además deben de ser usadas no sólo en la escuela, sino también en el hogar. Pues como menciona Wanda (2020) leer ayuda a la asimilación del conocimiento, en todas las etapas, así que se debe de impulsar esta actividad en todas las oportunidades posibles para que haya resultados positivos de comprensión lectora en los alumnos.

El primer objetivo específico que es el de conocer la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio en Lima, tuvo un incremento también luego de las sesiones creativas, donde aumentan de 74% a 92%. Lo que nos indica que hubo una mejora en los conocimientos en el grupo experimental, donde se demuestra que la alfabetización ayudó en los resultados positivos. Smith (2022) hizo una intervención de alfabetización también en niños de la primera infancia en Australia, donde hubo un progreso del 100% confirmando la efectividad de las estrategias.

Concuerda también con Zaric y Nagler (2021) que hicieron un estudio para examinar el proceso de lectura, luego también en la comprensión, trabajaron mucho en la conciencia fonológica con niños de 3er grado de primaria en Alemania, y luego del proceso revelaron que los ejercicios desarrollados contribuyen al conocimiento ortográfico de las palabras y/o oraciones. De igual forma para lograr un buen

desarrollo a la hora de leer es necesario que al aplicar las estrategias se deben hacer retos en el alumnado para que se interesen y se logre una participación activa, además de una actitud autónoma, así como lo menciona Yñonán (2020) que ofreció distintos procesos en su estudio y pudo ver que los alumnos trabajaban juntos interesados en el aprendizaje, sin embargo contrastó también a pesar de eso no todos los estudiantes siguen el mismo ritmo ni tienen los mismos hábitos para alcanzar la meta. En su trabajo de investigación hace la reflexión de que de manera individual se les debe apoyar más para que mejoren sus hábitos lectores para promover en ellos el interés por la lectura.

Por otro lado vale la pena mencionar que el logro de poder leer y de que identifiquen las palabras propuestas durante las sesiones a través de la interacción es un enfoque pedagógico activo que da muy buenos resultados, ya que aún hasta ahora hay muchos educadores que siguen utilizando métodos pasivos, donde el niño es limitado a escuchar y luego sólo se le propone la resolución de problemas, siendo esto corroborado por Llanos (2019) que hizo su estudio en Lambayeque, donde trabajó lecturas interactivas para contribuir a mejorar la lectura en niños de 3er grado, en donde los alumnos podían reconocer y recordar lo que leían, además pudieron identificar y encontrar información en diversas partes de los textos propuestos, obteniendo un 75% de nivel aceptable de dominio verbal.

En cuanto al segundo objetivo específico es el de conocer la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio en Lima, se halló como evidencia que al inicio el respondieron en un 58% en un nivel medio alto, sin embargo, al finalizar el proceso hubo un 89% en el nivel alto, es decir que las alumnas pudieron mejorar notablemente en el conocimiento de su vocabulario a través de las distintas actividades. Las actividades llevaron un orden adecuado, en donde se iniciaba mayormente con un juego en donde leían y debían representar lo leído a través de mímicas, luego lectura de tarjetas por grupos, podían ir compartiendo y preguntándose entre ellas mismas, para finalmente realizar una ficha donde plasmar lo aprendido. Esto en contraparte con el estudio que realizaron Rojas y Cruzata (2016) que hicieron un trabajo en Chumbivilcas, en donde demostraron que las estrategias utilizadas por los docentes no favorecen en el aprendizaje de los

niños, pues no siguen un orden adecuado a la hora de trabajar, ellos proponen ante este problema estrategias desde un punto de vista cognitivo, comunicativo e interactivo, que permita orientar la enseñanza y el aprendizaje. En este estudio sólo un 8,3% obtuvo un nivel destacado, el 50% adecuado y el resto requería mucho acompañamiento aún. Del mismo modo Porter (2020) reitera que la enseñanza sistemática es necesaria para aprender una lengua extranjera. Trabajó con niños entre los 9 y 11 años, haciendo lectura en voz alta, alfabetización y luego comprensión lectora. Los datos cualitativos indicaron que los niños disfrutaron su aprendizaje.

En relación con la hipótesis general, donde se ha podido ver que las estrategias creativas de lectura han aportado en el aprendizaje de las niñas con respecto al vocabulario alemán, vale la pena mencionar que la alfabetización, conciencia silábica y fonológica fueron determinantes a la hora de trabajar, y esto puede ser corroborado por Fonseca y Fernandez (2017) que trabajaron las habilidades fonológicas y que consideran esto como un factor importante en el proceso lector, a partir de allí pudieron trabajar también la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento a través de la prueba WISC-IV que mide memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Su trabajo fue en nativos españoles aprendiendo inglés, resultando que hubo un procesamiento fonológico significativo entre los estudiantes.

De igual manera Figueroa y Gallego (2021) reiteran que leer es una actividad cognitiva compleja, que la relación entre vocabulario y su comprensión se vuelve para el estudiante un verdadero desafío, ellos indican que hay relación entre el vocabulario, el nivel escolar, el tipo de institución y la capacidad cognitiva de los estudiantes se correlacionan significativamente. Nuñez (2011) menciona que leer no sólo se basa en que podamos decodificar, sino que le demos sentido a lo aprendido para que nos sirva como herramienta para nuestro desarrollo. En tal sentido Kurt y Vasylyeva (2014) en su investigación con relación al aprendizaje de idiomas extranjeros destacaron el papel del vocabulario en el aprendizaje de idiomas, partiendo de poder leer y decodificar lo que se lee. Con un vocabulario bien desarrollado se puede adquirir luego conocimientos gramaticales.

En la investigación de Thorne et al. (2013) refieren que en general en el Perú los niños leen muy poco, y que es urgente desarrollar herramientas que mejoren el nivel de lectura en nuestro país, y el predictor más importante para la comprensión lectora en todos los idiomas es el nivel de vocabulario. Si un estudiante no entiende el 90% de las palabras que lee no estará entendiendo lo que está leyendo.

Strasser y Del Río (2013) refirieron que el vocabulario es importante, pues se relaciona directamente con la comunicación, tanto oral como escrita. La calidad de vocabulario que se tiene ayuda a resolver ambigüedades, minimiza la carga que genera el saber, logrando simplificar la integración entre palabra y significado, por ende, la lectura de un texto. La eficacia en la enseñanza del vocabulario es determinante para su aprendizaje, si no está bien estructurado no se genera aprendizaje, Morales (2013) indicó en su estudio que falta mejorar la estructura de la enseñanza del vocabulario en las escuelas, en su estudio pretende facilitar la adquisición léxica en el dominio semántico. Él trabajó palabras según parentesco planteando que para la educación infantil es más apropiado, buscando siempre relaciones entre ellas, en este estudio se pudo comprobar que este tipo de intervención facilita el aprendizaje del vocabulario.

También se confirma con el estudio de Holler y Reiter (2010) que saber palabras es muy importante, sobre todo en niños con lengua no alemana, pues para poder comunicarse deben de aprender la mayor cantidad posible, ya que aún en su lengua materna su vocabulario puede verse temáticamente limitado. Molina y Gómez-Villalba (2010) mencionan que conocer letras, sonidos, reconocer palabras sirven para que puedan usarlos posteriormente en procesos superiores como el de razonar.

En relación con la hipótesis específica 1, se determinó que la lectura influye significativamente en la amplitud del vocabulario en las alumnas, el programa de intervención de alfabetización dio efectos positivos, haciendo que las niñas logren leer e identificar las palabras en alemán, estando esto explícito en lo que propone Emmorey y Fromkin (1992) donde dice que nuestro cerebro almacena las diversas formas fonológicas, por consecuencia también ortografía y morfología, que el aprendizaje llega a ser automático para crear y comprender.

En otra investigación se demuestra que un programa de intervención en alfabetización los niños aprenden favorablemente, y que mientras mayor práctica hay, mejores resultados se pueden obtener. Parrado-Ortiz et al., (2020) manifestaron en que si el estudiante es bien conducido en sus aprendizajes se siente empoderado, creando en él mayor interés, potenciando así sus habilidades lectoras.

En relación con la hipótesis específica 2, se determinó que la lectura influye significativamente en la profundidad del vocabulario en las alumnas, se pudo ver que luego de la guía en las clases, las niñas pudieron diferenciar los significados de lo que fueron aprendiendo, así como manifestó Sáez (1948), que afirmó que la lectura es una actividad con cierta complejidad que requiere de una toma de conciencia, se debe de reconocer visualmente una palabra y relacionarla con una idea o sentimiento. Pero esto implica además internalizar lo aprendido a nuestros propios pensamientos, así poder lograr un aprendizaje significativo.

Con el programa realizado durante 10 sesiones de clases, se pudo realizar mucho trabajo participativo, con lo que se logró la comprensión de varias de las palabras propuestas, que se pueda llegar a comprender lo que se lee es un proceso que requiere de esfuerzo y del uso de una variedad de recursos cognitivos, así se puede profundizar la comprensión de lo que se lee correctamente, así se construye los símbolos lingüísticos a significados como lo menciona Dioses et al., (2010).

En otra investigación se demuestra que uno puede comunicarse por medio de palabras, Apeltauer (2010) manifestó en su trabajo que el uso del vocabulario debe tener una función, que será poco a poco comprender los sistemas gramaticales, o como lo publicó Ortiz (2015) en su artículo sobre el constructivismo, la metodología no puede separarse del proceso educativo, debe ser coherente para que se fortalezcan los resultados. Además, Muhid et al., (2020) sostuvieron que las diversas estrategias y diferentes técnicas permiten autorregular el aprendizaje para lograr comprender textos y finalmente Gottheil et al., (2019) destacaron el uso de estas técnicas para enriquecer el léxico de los alumnos además de contribuir oportuna y eficazmente de herramientas que pueden ser utilizadas entre los docentes.

VI. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de este estudio.

Primera.

La lectura creativa está teniendo un efecto positivo y superaron los primeros resultados. Por lo tanto, el uso de la lectura como estrategia de aprendizaje de vocabulario alemán para niñas de primaria tiene un gran efecto, mejorando tanto la amplitud como la profundidad; tal como se evidencian los resultados a través de la prueba de T de Wilcoxon, demostrándose las diferencias entre la preprueba y post test con $p < 0,001$.

Segunda.

Para el primer propósito específico, con el fin de determinar el efecto de la lectura en el aumento de la amplitud del vocabulario de las niñas de primaria, primero se comparó tanto el grupo de control como el grupo experimental con poca diferencia entre ellos, además la mayor parte estaba en los rangos medio bajo y medio alto. Posteriormente los resultados variaron y el grupo experimental logró superar los primeros resultados gracias a las actividades de lectura recibidas tanto de manera individual como grupal, en un ambiente de confianza. Entonces, la lectura como estrategia de aprendizaje favorecen en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima.

Tercera.

Un segundo objetivo específico fue determinar si hubo un efecto de la lectura en el crecimiento del vocabulario de las niñas de la escuela primaria, con base en los resultados experimentales, para determinar las diferencias pre y post prueba entre el grupo de control entre el antes y el después del grupo experimental, después de realizar el experimento, el grupo experimental fue capaz de reconocer el significado de las palabras y asociarlas y utilizarlas en contextos específicos, además de sentirse más seguras al responder. . Entonces, la lectura como estrategia de aprendizaje favorecen en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima

VII. RECOMENDACIONES

Primera.

Se puede sugerir que al presentarse efectividad en las estrategias de lectura al final del proceso se propone a los docentes empoderarse con estrategias donde se desarrollen lecturas de palabras, oraciones y pequeños párrafos para que las alumnas construyan poco a poco su conocimiento del idioma alemán a través de la interacción cognitiva y social en el aula como lo sustenta Saldarriaga-Zambrano et al (2016), por consecuencia que los alumnos logren utilizar la mayor cantidad de palabras posibles.

Segunda.

La lectura como estrategia debería de ser usada de manera constante y creativa para el aprendizaje del vocabulario, fomentando la comunicación en el aula y adecuando un ambiente de confianza y seguridad, así lograr el compromiso de los alumnos, propiciando en ellas el interés en su propio aprendizaje. Además, se plantea incentivar al alumnado en el aula, que compartan entre sí sus saberes, pues cuando se explican entre ellas genera más interés y se animan al trabajo colaborativo, en donde todas deciden llegar a la meta planteada en las sesiones para no quedarse atrás, manteniéndose una actitud positiva ante el aprendizaje.

Tercera.

Se sugiere que se fomente siempre leer en el aula y que se les proponga lecturas para llevar a casa en donde puedan comprender los significados de las palabras presentadas, de tal manera que se induzca al incremento del vocabulario y a cualquier actividad lectora que ayude a interiorizar el idioma y puedan luego exteriorizar primero de manera oral, para proceder a la correcta escritura del idioma.

VIII. REFERENCIAS

- Apeltauer, E. (2010) Apeltauer, E. (2010). Wortschatz-und bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Univ., Abt. Dt. als Fremde Sprache.
- Beriche Lezama, M. E. (2021). *La comprensión lectora en escolares peruanos* *Importancia de la lectura en la escolaridad y la vida cotidiana*.
<https://facultades.usil.edu.pe/educacion/la-comprension-lectora-en-escolares-peruanos-importancia-de-la-lectura-en-la-escolaridad-y-la-vida-cotidiana/>
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. (1ra ed.). Planeta.
- Berlanga, S. V., & Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Reire*, 101-113.
- Bockmann, A. K. (2008): ELAN – mit Schwung bis ins Grundschulalter: Die Vorhersagekraft des frühen Wortschatzes für spätere Sprachleistungen. *Forum Logopädie* 4(22), 20-23.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(9), 2281–2310.
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Calderon, M.J., Flores, G.S., Ruiz, A. y Castillo, S.E. (2022) Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Dialnet*. 28(5), 63-74.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational researcher*. 28(2), 4-15.
- Cordova, M., Sevilla, T. C., Muñoz, W., Martínez, E.M., y Vidal J.M. (2020). Hábitos de lectura y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de primaria. *Ciencia Latina*. 5(6), 10923-10933.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1144
- Cutcovschi, L. (2022). Durch lesen zur förderung der kommunikativen kompetenz im daf-unterricht. *Instrumentul Bibliometric National*. 3(75), 18-21.
<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.17>
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. y Alcántara, P. (2010) *Procesos Cognitivos Implicados En La Lectura Y Escritura De Niños Y*

- Niñas Del Tercer Grado De Educación Primaria Residentes En Lima Y Piura. *Revista IIPSI*. 13(1). 13-40.
- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 3(1).94-102.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Emmorey, K. & Fromkin, V. (1992). El léxico mental. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. 3(1). 151-176.
- Figuroa Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*. 54(106), 354-375.
- Flores (2022, 7 de agosto). Aprender alemán: 5 razones que hacen que merezca la pena. *Ideal*. <https://formacion.ideal.es/noticia/aprender-aleman-5-razones-que-hacen-que-merezca-la-pena>
- Fonseca-Mora, C. & Fernandez, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en la lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 30(1). 166-187.
<https://doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M., & SALAZAR, W. (2010) Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Geissman, H. (2011). Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb? *SAL-Bulletin*. 140(1).18-36
- Goldstein, M. (2021) Im Klassenzimmer. *Grundschulmagazin*. 52-55
- Gottheil, B., Barreyro, J. P., Ponce de León, A., Ibarra, A. A., & Brenlla, M. E. (2019). ¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario. *Investigaciones En Psicología*, 24(1).17-25. DOI:10.32824/investigpsicol.a24n1a10
- Hernandez Mendoza, S., & Duana Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 51-53.

- Hernández - Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. DF, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., and Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. In *Educational Research Review* (Vol. 30). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Holler, A. & Reiter, S.(2010) Nebenbei noch Deutsch lernen. *TelevIZion*. 23(1). 41-45.
- Kurtz, G., & Vasylyeva, T. (2014). Die Rolle des Wortschatzes für den Spracherwerb. In *Deutsch als Zweitsprache-erwerben, lehren und lernen. Kinder mit Migrationshintergrund*. 9(1). 209-226
- Llanos, N.M. (2019). Programa de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa “Proyecto Perú” del Distrito de Monsefú. [Maestra En Ciencias De La Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo] https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1144
- Llorente (2017, 27 de enero). ¿Cuál es el idioma más fácil para aprender si eres hispanohablante? ¿Y el más difícil? *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-38605364>
- Lyons (2022, 3 de noviembre). Los 10 idiomas más hablados en Sudamérica. *Babbel*. <https://es.babbel.com/es/magazine/idiomas-mas-hablados-en-sudamerica>
- Merkert, A. (2022) Sprache vernetzt lernen: Aufgaben zur Arbeit am Wortschatz. *Grundschule Deutsch*, 75(1). 13-15.
- Molina, M. J. & Gómez-Villalba, E. (2010). *Lectura y expresión oral: guía práctica para maestros de Educación Infantil*. (1ra ed.) Madrid: CCS.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36(2). 243-255.
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario de niños. *Revista de Investigación en Logopedia*. 3(1). 1-17.
<https://doi.org/10.5209/rlog.58681>

- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., and Wajdi, M. B. N. (2020). The effect of metacognitive strategies implementation on students' reading comprehension achievement. *International Journal of Instruction*. 13(2), 847–862.
<https://doi.org/10.29333/iji.2020.13257a>
- Mundo alemán (2016, 18 de abril). Leer en alemán para aprender más rápido. *Mundo Alemán*. <https://mundoaleman.com/blog/leer-en-aleman-para-aprender-mas-rapido/>
- Muñoz, Y., & Melenge, J. A. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM*. 17(29). 16-31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.85>
- Núñez, M. P. (2011) *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil. (1ra ed.)*. ITEM MULTIMEDIA.
- Ortiz, (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1997). *Psicología del Desarrollo*. (7ma. ed.) McGraw Hill.
- Parrado-Ortiz, Y. M., Cudris-Torres, L., Gutiérrez-García, R. A., JiménezTorres, J.A., y Barranco, L. A. (2020). Comprensión lectora en escolares de grado primero del municipio de Villavicencio. *Revistaavft*. 39(3), 263–267.
- Porter, A. (2020). An early start to foreign language literacy in English primary school classrooms. *The Language Learning Journal*. 48(5). 656-671.
- Rojas, M. y Cruzata, M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*. 7(9), 337-356.
<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/1930>
- Rossell, C., Girón, V. y Hernandez, L.F. (2016) *Teorías del aprendizaje*. <https://teoriasdeaprendizajesite.wordpress.com/cognitivismo/>
- Sáez, A. (1948). *La Lectura. Arte Del Lenguaje* (2da ed.) Editorial San Juan Puerto Rico.
- Sabino, C. (1992). EL PROCESO DE INVESTIGACION. Caracas: Panapo.
- Saldarriaga-Zambrano,, P. J., Bravo-Cedeño, G., & Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la

- pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*. 2(3).127-137.
<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Sánchez, F., Castañeda, E., Cuellar, D., Toledo, P., y Loayza, S. (2021) Interpretación socio cultural del pensamiento y lenguaje en infantes de cero a dos años. *Laplage em Revista (International)*, 7(3C), 73-83.
http://www.researchgate.net/publication/354685599_Sociocultural_interpretation_of_thought_and_language_in_infants_from_zero_to_two_years_old
- Sánchez, F., Alcaide, L., Castañeda, E., Ludeña, G., y Toledo, P. (2022). Strategy Diagram of Active Research in Practice and Research in Higher Education Students. *NeuroQuantology and Interdisciplinary Journal of Neuroscience and Quantum Physics*. 20(5), 554-560.
<http://www.neuroquantology.com/data-cms/articles/202205>
- Smith, K. (2022). Interventions for young readers: a literature Review with evidence-based strategies to practice. *Southeast Asia Early Childhood Journal*. 11(1). 49-60. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol11.1.4.2022>
- Staff (2020, 22 de octubre). Países latinoamericanos se rajan en el aprendizaje de idiomas. *Forbes*. <https://forbes.co/2020/10/22/actualidad/paises-latinoamericanos-se-rajan-en-el-aprendizaje-de-idiomas/>
- Strasser, K., & del Río, F. (2013). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187.
<http://dx.doi.org/10.1002/rrq.68>
- Thorne, C., Morla, K., Ucceli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. y Huerta, R. (2013) Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*. 31(1). 3-35.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&tlng=es.
- Varela (2016, 6 de abril). La importancia de aprender alemán. *Cursos Femxa*.
<https://www.cursosfemxa.es/blog/13774-importancia-aprender-aleman>
- Vargas Sabadías, A. (1995). Estadística Descriptiva e Inferencial. Murcia: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Vilar, K. (2014). ¿Imposible el alemán? Cercanía percibida entre lenguas y disposición para el aprendizaje. *Lengua y migración-n*, 67-94.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=519551817003>
- Wanda (2020, 15 de diciembre). Está comprobado que la lectura favorece el aprendizaje de un idioma. *Igriega*. <https://igriega.com.br/blog/esta-comprobado-que-la-lectura-favorece-el-aprendizaje-de-un-idioma/>
- Willems, G., Jansma, B., Blomert, L., & Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Res Dev Disabil*, 213(31). 53-54. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.018.
- Wimmer, E., Scherger, Anna-Lena & Ritterfeld, Ute.(2022) Bildungssprache im Grundschulalter: Relevanz von vorschulischem Wortschatz, Grammatik und Arbeitsgedächtnis für die weitere bildungssprachliche Entwicklung bei Kindern der Dortmunder Längsschnittstudie. *Forum Logopadie*. 36(5). 8-13.
- Yñonán, S. (2020). Estrategia didáctica de comprensión lectora para mejorar hábitos de lectura en primaria, “Nuestra Señora De Lourdes”- Illimo. *Rev. Epistemia*. 4(2). 1-9. <https://doi.org/10.26495/re.v4i1.1318>
- Zamalloa, R.A. (2021) *Modelo de estrategias interactivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de primaria en Instituciones Públicas Ate-2021 [Disertación Doctoral, Universidad Cesar Vallejo] Repositorio UCV*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96018>
- Zaric, J., & Nagler, T. (2021). Reading comprehension on word- and sentence-level can be predicted by orthographic knowledge for German children with poor reading proficiency. *SpringerLink*, 8(1), 2031-2057.

IX. ANEXOS

ANEXO A. Matriz de consistencia

Título: Lectura una estrategia en el aprendizaje del vocabulario alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022

Autor: Gina Puente Zapata

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE: Incidencia de la Lectura (Muñoz Sánchez, Y. y Melenge Escudero, J. (2017))	
Problema general ¿ De qué manera influye la lectura como estrategia en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima?	Objetivo general Demostrar la influencia de la lectura como estrategia en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima	Hipótesis general La lectura como estrategia influye en el aprendizaje de vocabulario alemán en niñas de primaria	Dimensión Conciencia fonológica	
Problemas específicos:	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas	VARIABLE: Aprendizaje de Vocabulario (Gottheil, B., Barreyro, J.P., Ponce de León, A., Ibarra, A.A., & Brenlla, M.E. (2019)) Dimensiones	
- ¿De qué manera influye la lectura como estrategia de aprendizaje en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima? - ¿ De qué manera influye la lectura como estrategia de aprendizaje en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima?	-Demostrar la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima - Demostrar la influencia de la lectura como estrategia de aprendizaje en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima	La lectura como estrategia influye en la amplitud del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima La lectura como estrategia influye en la profundidad del vocabulario alemán en niñas de primaria en un colegio de Lima.	Amplitud del Vocabulario	
			Profundidad del Vocabulario	

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTO	
Tipo de Investigación: aplicada Enfoque: Cuantitativo Nivel: explicativo Diseño de investigación: cuasiexperimental	Población: 90 Alumnas de una institución educativa, nivel primario. Muestra: 60 alumnas de 2do de primaria de una institución educativa, nivel primario.	Técnica: Observación / Grupos focales Instrumento: Lista de cotejo	

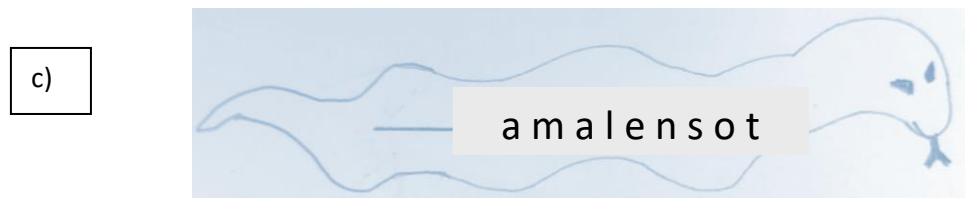
ANEXO B. Matriz de operacionalización de la variable

Variable: Vocabulario

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
<ul style="list-style-type: none"> ● Amplitud del Vocabulario: conocimiento en relación con la cantidad de palabras. ● Profundidad del vocabulario: la cantidad de conocimientos que se tiene acerca de una palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Número de palabras sin contexto 	1, 2, 3, 4, 5 11,12,13,14,15	Nivel bajo (0-5) Nivel medio bajo (6-12) Nivel medio alto (13-20)
	<ul style="list-style-type: none"> ● Indica relación entre Verbos e imágenes. ● Relaciona la imagen del Sustantivo a una descripción. ● Menciona Adjetivos lógicos según el objeto. 	6,7,8,9,10 16,17,18,19 20,21,22,23,24	Nivel alto (21-24)

Das kann ich verstehen

1. Finde und male das Wort in der Schlange



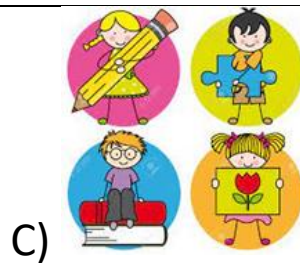
2. Schau **e** das Bild und dann kreuze das richti**g**e Verb an.



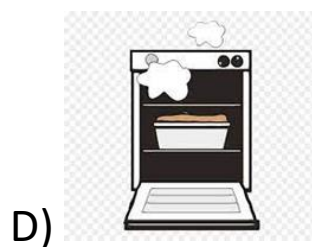
tanzen	schreib e n	essen
--------	--------------------	-------



schne i den	malen	fressen
--------------------	-------	---------



lern e n	sing e n	hö r en
-----------------	-----------------	----------------



backen	zeigen	hetzen
--------	--------	--------



E)

trinken	denken	hören
---------	--------	-------

3. Benutze die Silben und baue Wörter.

es	ler	nen	ma	ren
mer	sil	sen	ba	son
cken	hö	nen	ren	li

a) _____



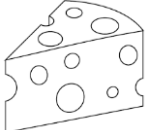
b) _____

c) _____




d) _____

e) _____

4. Was ist das? Verbinde.

Das ist weiß und lecker .	
Sie sind süß und rund .	
Ich lese das .	
Wir singen ein Lied.	

5. Welche Adjektive passt nicht?. Kreuze an.

	schnell – rund - langsam
	langsam – lecker - weiß
	rund – schnell - süß








groß – blau – klein












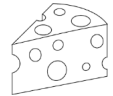

kurz – lang - weiß




ANEXO D. Validación de contenido - Juez 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EL VOCABULARIO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias															
		Si	No	Si	No	Si	No																
1	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. laihörenami hören (escuchar) 	X		X		X																	
2	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. moessenlr essen (essen) 	X		X		X																	
3	Encuentra la palabra escondida en la serpiente silbackenpe backen (hornear) 	X		X		X																	
4	Encuentra la palabra escondida en la serpiente: amalensot malen (pintar) 	X		X		X																	
5	Escribe la palabra escondida en la serpiente: siulernenm lernen (aprender) 	X		X		X																	
11	Utiliza sílabas y forma palabras: lernen – aprender <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>es</td> <td>ler</td> <td>nen</td> <td>ma</td> <td>ren</td> </tr> <tr> <td>mer</td> <td>sil</td> <td>sen</td> <td>ba</td> <td>son</td> </tr> <tr> <td>cken</td> <td>hö</td> <td>nen</td> <td>ren</td> <td>li</td> </tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li	X		X		X		
es	ler	nen	ma	ren																			
mer	sil	sen	ba	son																			
cken	hö	nen	ren	li																			
12	Utiliza sílabas y forma palabras backen -hornear <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>es</td> <td>ler</td> <td>nen</td> <td>ma</td> <td>ren</td> </tr> <tr> <td>mer</td> <td>sil</td> <td>sen</td> <td>ba</td> <td>son</td> </tr> <tr> <td>cken</td> <td>hö</td> <td>nen</td> <td>ren</td> <td>li</td> </tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li	X		X		X		
es	ler	nen	ma	ren																			
mer	sil	sen	ba	son																			
cken	hö	nen	ren	li																			
13	Utiliza sílabas y forma palabras: hören – escuchar	X		X		X																	

	es	ler	nen	ma	ren								
	mer	sil	sen	ba	son								
	cken	hö	nen	ren	li								
14	Utiliza sílabas y forma palabras: essen - comer					X		X		X			
	es	ler	nen	ma	ren								
	mer	sil	sen	ba	son								
	cken	hö	nen	ren	li								
15	Utiliza sílabas y forma palabras: rennen - comer					X		X		X			
	es	ler	nen	ma	ren								
	mer	sil	sen	ba	son								
	cken	hö	nen	ren	li								
DIMENSIÓN 2: Profundidad del Vocabulario						Si	No	Si	No	Si	No		
Verbos													
6	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: hören-					X		X		X			
	 E)												
	escuchar	trinken	denken	hören									
7	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: essen-comer					X		X		X			
	 A)												
		tanzen	schreiben	essen									
8	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: backen-					X		X		X			
	 D)												
	hornear	backen	zeigen	hetzen									
9	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: malen-pintar					X		X		X			

	<p>B)</p>  <p>schneiden malen fressen</p>						
10	<p>Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: lernen-</p>  <p>C)</p> <p>lernen singen hören</p> <p>aprender</p>	X		X		X	
Sustantivos							
16	<p>Relaciona Imagen – descripción. Käse-queso</p> <p>Das ist weiß und lecker.</p> 	X		X		X	
17	<p>Relaciona Imagen – descripción. Lied-canción</p>  <p>Wir singen ein Lied.</p>	X		X		X	
18	<p>Relaciona Imagen – descripción. Keks-galletas</p>  <p>Sie sind süß und rund.</p>	X		X		X	
19	<p>Relaciona Imagen – descripción. Geschichte-historia</p> <p>Ich lese das.</p> 	X		X		X	
Adjetivos							
20	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Käse: weiß – blanco lecker – rico</p> 	X		X		X	
21	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Keks: süß – dulce</p> 	X		X		X	

	salzig – salado							
22	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Lied: schnell – rápida langsam – lento		X		X		X	
23	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Geschichte: kurz – corto lang – largo		X		X		X	
24	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Ich bin (yo soy): groß – grande klein – pequeño		X		X		X	

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. William Mario Aranda Arrese..... **DNI: 08029000**

Especialidad del validador: Educador

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión






.....6.de noviembre..del 2022









Firma del Experto Informante.




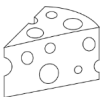


Validación de contenido - Juez 2



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EL VOCABULARIO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias					
		Si	No	Si	No	Si	No						
	DIMENSIÓN 1: Amplitud del Vocabulario												
1	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. laihörenami hören (escuchar) 	X		X		X							
2	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. moessenlr essen (essen) 	X		X		X							
3	Encuentra la palabra escondida en la serpiente silobackenpe backen (hornear) 	X		X		X							
4	Encuentra la palabra escondida en la serpiente: amalensot malen (pintar) 	X		X		X							
5	Escribe la palabra escondida en la serpiente: siulernenm lernen (aprender) 	X		X		X							
11	Utiliza sílabas y forma palabras: lernen – aprender <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding: 2px;">es</td> <td style="padding: 2px;">ler</td> <td style="padding: 2px;">nen</td> <td style="padding: 2px;">ma</td> <td style="padding: 2px;">ren</td> </tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	X		X		X		
es	ler	nen	ma	ren									

	mer cken	sil hö	sen nen	ba ren	son li								
12	Utiliza sílabas y forma palabras backen -hornear					X		X		X			
	es mer cken	ler sil hö	nen sen nen	ma ba ren	ren son li								
13	Utiliza sílabas y forma palabras: hören – escuchar					X		X		X			
	es mer cken	ler sil hö	nen sen nen	ma ba ren	ren son li								
14	Utiliza sílabas y forma palabras: essen - comer					X		X		X			
	es mer cken	ler sil hö	nen sen nen	ma ba ren	ren son li								
15	Utiliza sílabas y forma palabras: rennen - comer					X		X		X			
	es mer cken	ler sil hö	nen sen nen	ma ba ren	ren son li								
DIMENSIÓN 2: Profundidad del Vocabulario						Si	No	Si	No	Si	No		
Verbos													
6	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: hören-					X		X		X			
	 E)												
	escuchar	trinken	denken	hören									

7	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: essen-comer  A) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>tanzen</td><td>schreiben</td><td>essen</td></tr></table>	tanzen	schreiben	essen	X		X		X		
tanzen	schreiben	essen									
8	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: backen-  D) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>backen</td><td>zeigen</td><td>hetzen</td></tr></table> hornear	backen	zeigen	hetzen	X		X		X		
backen	zeigen	hetzen									
9	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: malen-pintar  B) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>schneiden</td><td>malen</td><td>fressen</td></tr></table>	schneiden	malen	fressen	X		X		X		
schneiden	malen	fressen									
10	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: lernen-  C) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>lernen</td><td>singen</td><td>hören</td></tr></table> aprender	lernen	singen	hören	X		X		X		
lernen	singen	hören									
Sustantivos											
16	Relaciona Imagen – descripción. Käse-queso  Das ist weiß und lecker.	X		X		X					
17	Relaciona Imagen – descripción. Lied-canción	X		X		X					

	 <p>Wir singen ein Lied.</p>							
18	<p>Relaciona Imagen – descripción. Keks-galletas</p>  <p>Sie sind süß und rund.</p>	X		X		X		
19	<p>Relaciona Imagen – descripción. Geschichte-historia</p>  <p>Ich lese das.</p>	X		X		X		
Adjetivos		Si	No	Si	No	Si	No	
20	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Käse: weiß – blanco lecker – rico</p> 	X		X		X		
21	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Keks: süß – dulce salzig – salado</p> 	X		X		X		
22	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Lied: schnell – rápida langsam – lento</p> 	X		X		X		

23	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Geschichte: kurz – corto lang – largo		X		X		X	
24	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Ich bin (yo soy): groß – grande klein – pequeño		X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia interna

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Zoila Ayvar Bazán

DNI: 07193893

Especialidad del validador: Dra. En Ciencias de la Educación

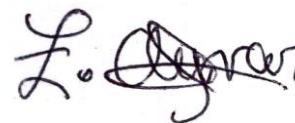
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión






13 de noviembre del 2022









Firma del Experto Informante.




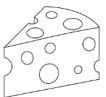


Validación de contenido - Juez 3



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EL VOCABULARIO.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Amplitud del Vocabulario							
1	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. laihörenami hören (escuchar) 	X		X		X		
2	Encuentra la palabra escondida en la serpiente. moessenlr essen (essen) 	X		X		X		
3	Encuentra la palabra escondida en la serpiente silbackenpe backen (hornear) 	X		X		X		
4	Encuentra la palabra escondida en la serpiente: amalensot malen (pintar) 	X		X		X		
5	Escribe la palabra escondida en la serpiente: siulernenm lernen (aprender) 	X		X		X		
11	Utiliza sílabas y forma palabras: lernen – aprender	X		X		X		

	<table border="1"> <tr><td>es</td><td>ler</td><td>nen</td><td>ma</td><td>ren</td></tr> <tr><td>mer</td><td>sil</td><td>sen</td><td>ba</td><td>son</td></tr> <tr><td>cken</td><td>hö</td><td>nen</td><td>ren</td><td>li</td></tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li								
es	ler	nen	ma	ren																				
mer	sil	sen	ba	son																				
cken	hö	nen	ren	li																				
12	Utiliza sílabas y forma palabras backen -hornear	X		X		X																		
	<table border="1"> <tr><td>es</td><td>ler</td><td>nen</td><td>ma</td><td>ren</td></tr> <tr><td>mer</td><td>sil</td><td>sen</td><td>ba</td><td>son</td></tr> <tr><td>cken</td><td>hö</td><td>nen</td><td>ren</td><td>li</td></tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li								
es	ler	nen	ma	ren																				
mer	sil	sen	ba	son																				
cken	hö	nen	ren	li																				
13	Utiliza sílabas y forma palabras: hören – escuchar	X		X		X																		
	<table border="1"> <tr><td>es</td><td>ler</td><td>nen</td><td>ma</td><td>ren</td></tr> <tr><td>mer</td><td>sil</td><td>sen</td><td>ba</td><td>son</td></tr> <tr><td>cken</td><td>hö</td><td>nen</td><td>ren</td><td>li</td></tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li								
es	ler	nen	ma	ren																				
mer	sil	sen	ba	son																				
cken	hö	nen	ren	li																				
14	Utiliza sílabas y forma palabras: essen - comer	X		X		X																		
	<table border="1"> <tr><td>es</td><td>ler</td><td>nen</td><td>ma</td><td>ren</td></tr> <tr><td>mer</td><td>sil</td><td>sen</td><td>ba</td><td>son</td></tr> <tr><td>cken</td><td>hö</td><td>nen</td><td>ren</td><td>li</td></tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li								
es	ler	nen	ma	ren																				
mer	sil	sen	ba	son																				
cken	hö	nen	ren	li																				
15	Utiliza sílabas y forma palabras: rennen - comer	X		X		X																		
	<table border="1"> <tr><td>es</td><td>ler</td><td>nen</td><td>ma</td><td>ren</td></tr> <tr><td>mer</td><td>sil</td><td>sen</td><td>ba</td><td>son</td></tr> <tr><td>cken</td><td>hö</td><td>nen</td><td>ren</td><td>li</td></tr> </table>	es	ler	nen	ma	ren	mer	sil	sen	ba	son	cken	hö	nen	ren	li								
es	ler	nen	ma	ren																				
mer	sil	sen	ba	son																				
cken	hö	nen	ren	li																				
DIMENSIÓN 2: Profundidad del Vocabulario		Si	No	Si	No	Si	No																	
Verbos																								
6	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: hören-	X		X		X																		
	<p style="text-align: center;">E) </p> <p>escuchar</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">trinken</td> <td style="width: 33%;">denken</td> <td style="width: 33%;">hören</td> </tr> </table>	trinken	denken	hören																				
trinken	denken	hören																						

7	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: essen-comer  A) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>tanzen</td><td>schreiben</td><td>essen</td></tr></table>	tanzen	schreiben	essen	X		X		X		
tanzen	schreiben	essen									
8	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: backen-  D) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>backen</td><td>zeigen</td><td>hetzen</td></tr></table> hornear	backen	zeigen	hetzen	X		X		X		
backen	zeigen	hetzen									
9	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: malen-pintar  B) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>schneiden</td><td>malen</td><td>fressen</td></tr></table>	schneiden	malen	fressen	X		X		X		
schneiden	malen	fressen									
10	Indica la acción; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa: lernen-  C) <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"><tr><td>lernen</td><td>singen</td><td>hören</td></tr></table> aprender	lernen	singen	hören	X		X		X		
lernen	singen	hören									
Sustantivos											
16	Relaciona Imagen – descripción. Käse-queso  Das ist weiß und lecker.	X		X		X					
17	Relaciona Imagen – descripción. Lied-canción	X		X		X					

	 <p>Wir singen ein Lied.</p>						
18	<p>Relaciona Imagen – descripción. Keks-galletas</p>  <p>Sie sind süß und rund.</p>	X		X		X	
19	<p>Relaciona Imagen – descripción. Geschichte-historia</p>  <p>Ich lese das.</p>	X		X		X	
Adjetivos		Si	No	Si	No	Si	No
20	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Käse: weiß – blanco lecker – rico</p> 	X		X		X	
21	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Keks: süß – dulce salzig – salado</p> 	X		X		X	
22	<p>Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto.</p> <p>Lied: schnell – rápida langsam – lento</p> 	X		X		X	

23	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Geschichte: kurz – corto lang – largo		X		X		X	
24	Menciona 2 Adjetivos lógicos según el objeto. Ich bin (yo soy): groß – grande klein – pequeño		X		X		X	

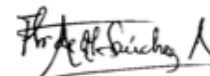
Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

10 de noviembre del 2022

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Sánchez Aguirre Flor de María DNI: 09104533

Especialidad del validador: Dr. En Educación.



Dra. Flor de María Sánchez Aguirre
DOCENTE
Investigador Renacyt-Concytec
Nivel: Carlos Monge III
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-6817>

ANEXO E. Confiabilidad

Base de datos

Alumna	Ítems																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
6	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
8	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
9	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
10	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0
12	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1
13	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
14	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Σ	11	11	10	9	12	12	10	7	3	11	10	6	7	9	7	10	4	10	6	2	5	6	4	6
P	0.79	0.79	0.71	0.64	0.93	0.86	0.71	0.5	0.21	0.79	0.71	0.43	0.5	0.64	0.5	0.71	0.29	0.71	0.43	0.14	0.36	0.43	0.29	0.43
q=1-P	0.22	0.22	0.29	0.36	0.07	0.14	0.29	0.5	0.79	0.22	0.29	0.57	0.5	0.36	0.5	0.29	0.71	0.29	0.57	0.86	0.64	0.57	0.71	0.57
Pq	0.17	0.17	0.2	0.23	0.07	0.12	0.2	0.25	0.17	0.17	0.2	0.25	0.25	0.23	0.25	0.2	0.21	0.2	0.25	0.12	0.23	0.25	0.21	0.25

Nota. Se tomo una muestra de 14 niñas de una 3ra sección, del mismo grado para probar en ellas el instrumento, con una lista de cotejo se sacaron los siguientes resultados, que fueron utilizados en la fórmula KR(20) Kruder-Richardson. Dando como resultado KR(20)= 0.87783. Siendo el valor mayor a 0,8. Se concluye que es un instrumento confiable.

Elaboración Propia.

ANEXO F: Recolección de los resultados de los instrumentos

Base de Datos:

Lista de cotejo. Valores: Si (1) , No (0)

Variable: Vocabulario

Grupo control																									
Alumnas	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Total
1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	10
2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	11
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	15
4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	20
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	16
6	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	16
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	17
8	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	11
9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	13
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	15
11	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	15
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	16
13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
14	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	10
15	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	21
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	20
17	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	12
18	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	9
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	15
20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13
21	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	11
22	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	17
23	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	13
24	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	11

25	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	10
26	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	9
27	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	11
28	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	15
29	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	10
30	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	7

Grupo experimental

Alumnas	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Total
1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	16
2	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	13
3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	15
4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	20
5	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	12
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	17
7	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	12
8	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	16
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	18
10	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
11	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	20
12	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	17
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	21
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	20
15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
16	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6
17	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	17

18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	18
19	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	13
20	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	16
22	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	11
23	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	15
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	16
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	23
26	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	15
27	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	14
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	22
29	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	17
30	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	19

ANEXO G: Coordinaciones institucionales



Para: Gina Puente Zapata

Mié 26/10/2022 01:5

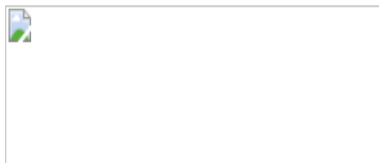
CC: Sofía Díaz - Coordinación Primaria SU; Joyce Ridoutt Rodríguez

Estimada Gina,

No hay ningún problema, puedes proceder con la investigación. Éxitos en la aplicación y resultados.

Saludos cordiales,

Ana María Reyes



ANEXO H. Resultados de las tablas y figuras descriptivas de la variable

Resultados Pretest Grupo Control	
Media	13.6
Error típico	0.76202996
Mediana	15
Moda	16
Desviación estándar	4.17380997
Varianza de la muestra	17.4206897
Curtosis	1.45529385
Coefficiente de asimetría	-0.85254587
Rango	19
Mínimo	1
Máximo	20
Suma	408
Cuenta	30

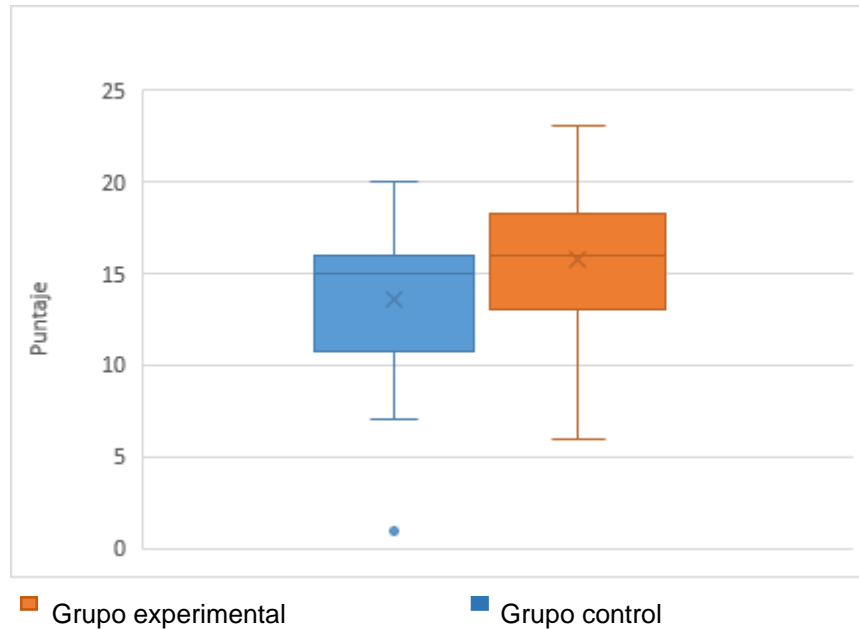
Resultados Pretest Grupo Experimental	
Media	15.0666667
Error típico	0.56106085
Mediana	15
Moda	12
Desviación estándar	3.07305681
Varianza de la muestra	9.44367816
Curtosis	0.15085789
Coefficiente de asimetría	0.40638768
Rango	14
Mínimo	9
Máximo	23
Suma	452
Cuenta	30

Resultados Post test Grupo Control	
Media	15.7
Error típico	0.69670819
Mediana	16
Moda	17
Desviación estándar	3.8160279
Varianza de la muestra	14.562069
Curtosis	0.18751859
Coefficiente de asimetría	-0.27932124
Rango	17
Mínimo	6
Máximo	23
Suma	471
Cuenta	30

Resultados Post test Grupo Experimental	
Media	21.7333333
Error típico	0.45215533
Mediana	22
Moda	22
Desviación estándar	2.47655675
Varianza de la muestra	6.13333333
Curtosis	3.51852994
Coefficiente de asimetría	1.86105847
Rango	10
Mínimo	14
Máximo	24
Suma	652
Cuenta	30

Figura 6

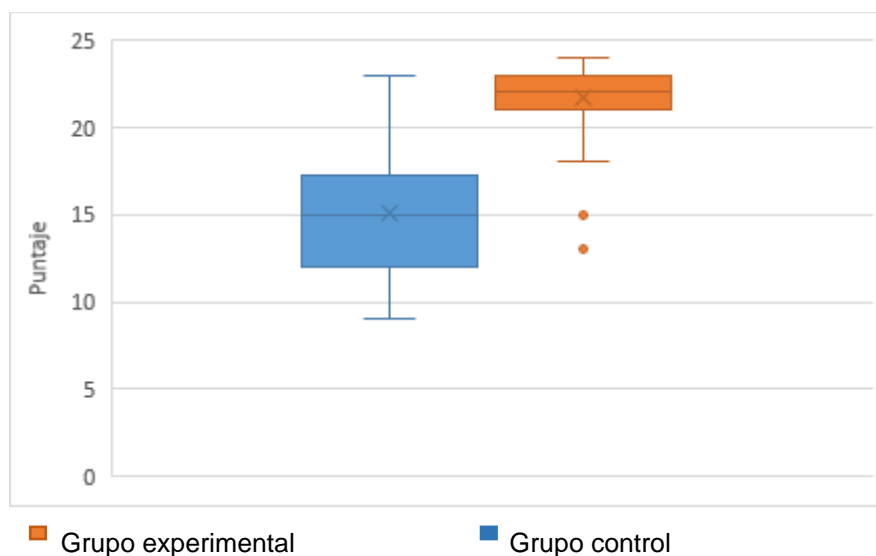
Comparación de las medias según puntajes alcanzados en el pretest del grupo control y grupo experimental.



Nota. El gráfico muestra la comparación de las medias por grupo según los puntajes alcanzados en el pretest. Se puede distinguir que desde el inicio el grupo experimental pasa ligeramente el valor de su media al grupo control. Elaboración propia.

Figura 7

Comparación de las medias según puntajes alcanzados en el post test del grupo control y grupo experimental.



Nota. El gráfico muestra la comparación de las medias por grupo según los puntajes alcanzados en el post test. Se puede distinguir que el grupo experimental subió y hay una mayor diferencia en la media que corresponde al grupo control.

Elaboración propia.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, FLOR DE MARIA SANCHEZ AGUIRRE, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Lectura una estrategia para el aprendizaje del vocabulario alemán en niñas de primaria de un colegio en Lima, 2022", cuyo autor es PUENTE ZAPATA GINA ELIZABETH, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
FLOR DE MARIA SANCHEZ AGUIRRE DNI: 09104533 ORCID: 0000-0001-6416-6817	Firmado electrónicamente por: FSANCHEZAG16 el 17-01-2023 12:06:54

Código documento Trilce: TRI - 0511083